

Disciplina y biopolítica en los andes: La construcción de la pedagogía moderna en Bolivia

Resumen

Nos proponemos indagar la conformación de la pedagogía moderna en Bolivia y su implicancia directa con las formas de *gobierno* de la sociedad. Creemos que durante las primeras décadas del siglo XX se introdujeron, por vez primera, una serie de transformaciones en la enseñanza que posibilitaron la emergencia de un registro de “regulación” en un sentido biopolítico, que apuntalaba una diferenciación (urbano-rural) en el marco del avance de un discurso de identidad nacional común. Adscritos a una perspectiva foucaultiana, entendemos la pedagogía a través de la noción de “*gobierno*”, como conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias, en constante cambio e interdependencia, planteando su genealogía como parte de las relaciones de poder y de estructuras de gobierno de la sociedad boliviana; de esta manera intentamos comprender a la escuela fuera de la densa atmósfera de la cotidianidad. Para ello, trabajaremos sobre fuentes documentales de política educativa, reportes e informes escolares, y publicaciones correspondientes a la primera mitad del siglo XX.

Palabras clave: *pedagogía, modernidad, disciplina, biopolítica, gubernamentalidad, Estado.*

Abstract

We aim to investigate the origin of modern pedagogy in Bolivia and its direct implications for the forms of government of society. We believe that during the first decades of the 20th century a series of transformation in education were introduced for the first time that made possible the emergence of a register of 'regulation' in a biopolitical sense that underpinned a differentiation (urban-rural) within a framework that advanced a discourse of common national identity. Following Foucault's perspective, we understand pedagogy through the notion of 'government' as a conglomerate of practices of variable leadership and contradictory, in constant change and interdependence, explaining its genealogy as part of power relations and government structures in Bolivian society. In this way, we aim to comprehend the school outside of the weighty daily atmosphere. In order to do so, we will work on documentary sources of education politics, school reports, and publications relating to the first half of the 20th century.

Keywords

Modernity; State; Discipline; Biopolitics, Government; Pedagogy

CAPÍTULO I

Planteamiento y diseño metodológico del proyecto

1.2. Justificación de la Investigación

En el contexto boliviano se hace evidente la ausencia de estudios que aborden la pedagogía en tanto producto histórico; su genealogía y sus modificaciones en el tiempo constituyen terreno inexplorado. Pedagogía y Escuela conviven en un ambiente de cotidianidad tal que se naturalizaron no sólo sus relaciones, sino su propia existencia; en ese sentido, la mayoría de los trabajos en historiografía educativa alimentan —directa e indirectamente— la ficción de un *progreso natural*, al limitarse, en la mayoría de los casos, a reproducir biografías de ilustres pedagogos. No se conocen investigaciones que, desde un análisis del poder y la historia, reflexionen sobre los discursos¹ y las transformaciones de la disciplina pedagógica o, como en este caso, escudriñen su vinculación con procesos de *gobierno* de la sociedad.

Creemos que la reconstrucción histórica de la trama pedagógica ampliaría la comprensión de la problemática educativa en el actual, y complejo, panorama de transformaciones en Bolivia; entre las nubes de polvo que se levantan sobre las ruinas de los discursos y símbolos antes hegemónicos en la sociedad, la historia de la educación puede y debe aportar su mirada. El descubrimiento de experiencias fallidas, la visualización de pedagogías excluidas o frustradas, puede proporcionar pistas y abrir posibilidades futuras, puesto que es difícil comprender qué está pasando hoy con la educación si antes no se comprende cómo fue construida.

Pretendemos indagar la conformación de la pedagogía moderna en Bolivia y su relación directa con las formas de *gobierno* de la sociedad. Creemos que la escuela boliviana se constituyó en una maquinaria de gobierno, cuyos dispositivos emergieron, se ensamblaron e instrumentalizaron durante las primeras décadas del siglo XX, conforme fue sedimentándose el sistema educativo nacional. El establecimiento de la moderna pedagogía —a partir del ascenso de un personal profesional, nuevos procedimientos y técnicas de enseñanza, etc. — constituyó un cambio en la cultura del *gobierno* a nivel social, es decir, una actividad de conducción que (desde el aula, la escuela y el sistema nacional) formó parte de un patrón de orden e interpretación más general que apuntaba a la construcción de un *ser nacional*.

La pedagogía, en Bolivia, es un campo disciplinario que ha sufrido importantes transformaciones a lo largo del tiempo. Sin embargo no es su origen lo que ahora intentamos detectar, no nos interesa un punto de partida, sino analizar los estratos que lo van conformando, cómo va construyendo o integrando sus dispositivos, cómo se yuxtaponen y se contradicen los distintos textos que, en un proceso constante, van

¹ Los discursos no sólo se refieren a “lo que puede ser dicho y pensado”, sino también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad, refleja entidades y relaciones sociales, pero también puede construir las. Los discursos poseen una manifestación concreta de acuerdo al tiempo y el espacio, es decir, no son un simple acto mental o ideal, sino tienen un carácter material, son construcciones históricas, cuyos contenidos y silencios expresan relaciones de poder.

produciendo otros discursos. Nos proponemos un proyecto que conlleva repensar la pedagogía en Bolivia conscientes de escribir sobre un saber incompleto, no absoluto, y por ello susceptible de ser reescrito de diferente manera.

Historizar la pedagogía boliviana no solo requiere estar atentos a la regularidad de sus discursos, sino principalmente, a su “discontinuidad”. Foucault (1968) afirmaba que lo discontinuo es lo impensable, lo que la historia tradicional quería contener, reducir, borrar, en ese sentido no nos interesa tanto la épica de la continuidad y sí más la detección de rupturas, de discontinuidades, que en nuestro trabajo se traducirá en la búsqueda de experiencias pedagógicas “distintas” (si se quiere “contrahegemónicas”) que serán valoradas por la distinción que puedan introducir en relación a la “forma” y la gramática escolar; incluso, su asimilación a ella.

Intentamos alejarnos de la idea, común en la historiografía educativa boliviana, de que el presente fue inevitable, y de que las cosas pasaron “porque así tenían que ser”, por ello planteamos un abordaje genealógico que entienda los procesos pedagógicos como parte de las relaciones de poder y de técnicas de gobierno de la sociedad boliviana. Trabajaremos sobre fuentes documentales de política educativa, reportes e informes escolares, documentos de discusión, publicaciones oficiales, etc., correspondiente a la primera mitad del siglo XX; nuestro interés no reside en la reconstrucción de la realidad, sino comprender las características singulares de aquella realidad, las que desempeñaron un papel significativo en la constitución de la pedagogía boliviana.

Delimitamos el estudio dentro la primera mitad del siglo XX², época intensa en la que se condensan la mayor parte de las propuestas pedagógicas en Bolivia. La producción discursiva de la modernidad pedagógica constituirá el marco general en el que quedará contenida la investigación, sin embargo aremos referencia particular a momentos de reestructuración pedagógica (como por ejemplo el periodo *liberal*, y periodos previos a la *revolución nacional*). En ese sentido nuestro esfuerzo busca, por una parte, observar una onda larga de tiempo allí donde la historia de la educación tradicional instituyó hitos definidos; y por otro, aspira a detectara la existencia de posibles puntos de discontinuidades allí donde la continuidad fue instaurada.

Entendemos a la pedagogía como “*gobierno*” a través de lo que Foucault denominó *gubernamentalidad* moderna, esto es, como conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias, en contante cambio e interdependencia (Caruso, 2005). Este marco de análisis nos habilita a la comprensión de la pedagogía como un producto histórico, político y cultural.

Como quiera que una historiografía sobre la pedagogía moderna no fuera realizada aún en Bolivia, nos interesa abrir un primer espacio de reflexión en torno no solo a esta temática, sino también sobre cuestiones teóricas, metodológicas y epistemológicas del campo de la

² Existe muchas datas para ubicar la “pedagogía moderna”. En muchos de los trabajos que lo abordan en la región (Argentina, Colombia, Brasil, entre los principales) se toma el siglo XIX para su análisis. En el caso boliviano las características propias de la pedagogía moderna llegan tardíamente, aunque como ya se especificará en el diseño metodológico, la periodización es preliminar.

historia de la educación, la cual observamos subsumida en trayectorias lineales y evolutivas, en historias globalizantes de corte económico o político, y por tanto, elaborando historia de la educación orientada por aquellos saberes, ésta es una propuesta que sin aislarse del contexto recupere la especificidad de lo pedagógico en la “reconstrucción histórica. Creemos que este trabajo también interese no sólo a “pedagogos”, sino también a historiadores, y a quienes trabajen en el campo de la historia de la ciencia, o de la cultura. Sin duda el aporte más significativo radicará en abordar la pedagogía y la educación boliviana de una manera más reflexiva, además de considerar dimensiones hasta ahora excluidas de su análisis: el poder y la historicidad de sus prácticas.

1.3. Descripción del Problema

En Bolivia, los acontecimientos sociales y políticos de octubre de 2003 y diciembre de 2005³, evidenciaron el desgaste de un modelo social instaurado a mediados de la década de los ochenta bajo los principios del libre mercado. Se instaló así un nuevo escenario de reformulación del “Estado colonial”, un proyecto político que no sólo pretende modificar los engranajes del poder estatal sino la configuración misma de la sociedad boliviana, ese es el antecedente del actual discurso de la *descolonización educativa* desplegado desde la nueva Ley de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.⁴

La *descolonización educativa* parece corresponder con un cambio en el *gobierno* de la sociedad boliviana; las transformaciones que se introducen a la estructura escolar pueden entenderse también como la concreción, en el plano escolar, de un programa de gubernamentalidad social de carácter más amplio. Esa sospecha abre un espacio para la reflexión sobre la problematización de las funciones de gobierno o conducción a través del discurso pedagógico, por cuanto la nueva ley educativa define la educación esencialmente como una situación colectiva, entonces resulta válido preguntarse si las metáforas de “gobierno” o “conducción” puedan ser una sugerente variante para repensar la pedagogía en Bolivia.

En más de cien años del sistema educativo boliviano se dieron una serie de discursos y prácticas pedagógicas que, si bien tienen una historicidad particular, se articulan a partir de su estrecha relación con el “gobierno”. Creemos que en la escuela de la primera mitad del siglo XX se introdujeron, por primera vez, una serie de transformaciones en el campo pedagógico que pueden entenderse como parte de una nueva forma de *gobierno*, puesto que posibilitaron la emergencia de un registro de “regulación” pedagógica en un sentido biopolítico (Foucault, 2008) que apuntalaba una pedagogía contextualizada (urbano-rural) en el marco del desarrollo de una identidad nacional común. Esta actividad de conducción escolar (aula, escuela y sistema) formó a su vez, parte de un patrón de orden e interpretación más amplio que comprendió una diferenciación al interior de la sociedad boliviana.

³ Nos referimos a la insurrección popular que expulsó del gobierno a Gonzalo Sánchez de Lozada, y la victoria en elecciones democráticas de Evo Morales, respectivamente.

⁴ La Ley lleva los nombres del indígena Avelino Siñani y del profesor Elizardo Pérez, quienes en la década de los treinta, enfrentándose a todo un sistema excluyente, levantaron la escuela de Warisata, en el altiplano paceño, e impulsaron la idea de liberación del indio a través de la cultura y la educación.

En ese marco, nos interesa saber: *cómo es que se constituyó esa tecnología de poder particular que es la pedagogía, qué la posibilitó, qué otras formas excluyó, en qué momento se transformó a una situación de gobierno más amplio, a qué sistemas de poder quedó ligado, cómo fue todo eso posible.*

Para terminar, se hace evidente una penumbra en el campo de la pedagogía boliviana, la invisibilización de sus representantes en el actual debate educativo parece ser una señal de su condición subordinada como campo intelectual. Por ello, explorar las primeras décadas del siglo XX atentos a las discontinuidades en las tecnologías de gobierno implica comprender también la constitución del *campo* (Bourdieu, 2004) de la pedagogía en Bolivia, un espacio históricamente constituido, con sus agenciamientos, actores y reglas de funcionamiento, donde poder y saber fueron siempre fuerzas constitutivas.

1.4. Formulación de Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Comprender la constitución y expansión de la pedagogía moderna, y su implicancia en la emergencia de nuevas tecnologías de gobierno, durante la primera mitad del siglo XX en Bolivia.

1.4.2. Objetivos Específicos

1. Identificar los debates y fuentes del discurso pedagógico en Bolivia.
2. Hacer visible el despliegue del poder disciplinario y el biopoder desde la Pedagogía.
3. Identificar formas educativas distintas a la escolarización en el contexto boliviano.
4. Comprender la construcción del sujeto pedagógico en los distintos discursos de la época.
5. Caracterizar a la pedagogía como parte de la estrategia de gubernamentalidad del Estado boliviano moderno.
6. Presentar al discurso pedagógico en Bolivia vinculado en red con niveles más generales de Poder.

1.4.Pautas para emprender (comprender) la propuesta teórico-metodológica

Como quiera que se hace evidente el agotamiento de estudios con pretensiones universalistas, es decir, de aquellos que buscan explicaciones globales al ámbito educativo y particularmente aquellas verdades irrefutables, señalamos que las conclusiones del presente trabajo sólo serán respuesta temporales a los interrogantes planteados en la descripción del problema, nunca definitivas sino hasta cierto punto transitorias e inestables (Mancuso, 2001). En ese sentido, nuestro interés se encamina hacia la búsqueda de acontecimientos y la comprensión de complejos procesos y relaciones (Stake, 1998), por lo que nuestros objetivos no sólo buscan verificar relaciones causa-efecto, sino, por sobre todo comprender procesos.

Coincidimos con Feyerabend (1993) en que la actividad del científico tiene mucho de caótico e imprevisible, la historia misma de la ciencia es compleja y llena de errores; es la creación de seres humanos que viven en una época determinada y cuya producción está cargada de juicios de valor. No obstante esto, muchas veces la ciencia es reconstruida y desplegada bajo la forma de un relato “objetivo” e infalible; consideramos que la ciencia podría realizarse sin confiar en un método científico previsto como “seguro y estable”, lo cual no quiere decir que la investigación no cuente con claros principios orientadores, puesto que los tiene, pero estos emergen del propio proceso de investigación y no de un dogma “científico”.

En tanto relato objetivo e infalible, la “ciencia” se presenta en varios espacios académicos como una simplificación racionalista del proceso de construcción de conocimiento, siguiendo un procedimiento que consiste, en la mayoría de las veces, en la separación del objeto de estudio de su historia íntima, de su “mundo interior” (Mills, 1977); nuestra investigación quiere resaltar justamente esa característica excluida, puesto que se trata de una labor efectuada en condiciones específicas, con una historicidad y una contingencia dada. La formulación de nuestro problema es realizada en y desde un campo académico-profesional históricamente constituido, y prevemos su realización desde un contexto histórico y cultural determinado, es por tanto un acto subjetivo e intersubjetivo localizado y debe a ella su relevancia académica, así como su significado y pertinencia sociohistórica.

1.4.1. Teoría y metodología de la investigación: *La caja de Herramientas*

... no se trata de construir un sistema sino un instrumento;
Foucault, 1985

En las ciencias sociales existen una variedad de posiciones acerca del papel de la “teoría” en la investigación. La configuración de estas disciplinas estuvo y está asociada a la construcción de sistemas conceptuales desde los cuales se explica e interpretan distintas dinámicas sociales (Giménez, Torres; 2004). El carácter y alcance de los conjuntos teóricos han sido entendidos de manera diversa según los paradigmas, las corrientes, disciplinas y enfoques metodológicos, sobre este asunto existe mucha literatura y no es nuestra intención aquí entrar a ese debate, sólo intentamos delinear la noción de teoría que llevaremos adelante, esto es como “*caja de herramientas*”, concepto de inspiración foucaultiana al que acudiremos en función de los requerimientos específicos de los objetivos y contenidos de ésta investigación.

Existe una diferencia entre lo que se denomina “marco teórico” como garantía de coherencia y sistematicidad para abordar un problema, y el planteamiento foucaultiano que piensa la teoría como instrumental para operar un problema. Encontramos acertada esta segunda opción en la medida que no buscamos validar teoría alguna, simplemente aspiramos a emplearla, valernos de las teorías como lo haríamos con cualquier herramienta o instrumento. No nos declaramos foucaultianos en tanto no somos estudiosos de su obra, sin embargo nos adscribimos a éste y otros planteamientos suyos en la medida que utilizamos elaboraciones teóricas, conceptos y categorías para pensar un problema específico, de alcance limitado y en el marco de la geopolítica boliviana.

Nuestro proyecto de investigación no quiere, entonces, erigir un “marco teórico”, sino aquello que algunos han llamado “horizonte conceptual” (Zuluaga, 1999; Martínez, 1990; Botero, 2005), puesto que no es nuestra pretensión aplicar correctamente sistemas teóricos, su coherencia y menos su validez, no vamos a elaborar una teoría foucaultiana de la pedagogía, sino utilizaremos sus planteamientos teóricos y sus estrategias metodológicas para entender un problema local que nos convoca como territorio: la constitución de la pedagogía moderna en Bolivia, y su expansión, en directa relación con formas de gobierno durante la primera mitad del siglo XX.

Siguiendo a Bourdieu (2002), creemos perfectamente válido utilizar y hacer coexistir distintos instrumentos metodológicos, así lo efectuaremos en el análisis de la pedagogía moderna en Bolivia; de la misma manera que algunos instrumentos de trabajo tienen dos polos que sirven para ajustar o desmontar una misma pieza pero con distintos elementos de ajuste, así nuestras herramientas servirán para desmontar o ensamblar una misma pieza en sus distintas formas de presentación. Su utilización estará en función específica de las problemáticas que vayamos encontrando.

El criterio que primó para la elección de estas herramientas fue que precisen al objeto histórico, puesto que solo una mirada histórica nos aporta la idea de que la pedagogía es un objeto construido y que bien podría haberse construido de otro modo distinto. Situaremos estas herramientas en la encrucijada de dos caminos que en el contexto boliviano corren en direcciones paralelas y diferentes: *la genealogía* en la medida que ella puede darnos cuenta de la formación de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de las prácticas sociales, y los conceptos teórico-metodológicos que nos provee *la historia de la pedagogía y la educación*. Veamos algunas características de estas herramientas.

a) La Genealogía

La genealogía es la comprensión del presente a través de la memoria, de la mirada del pasado, supone una relación historicista entre el ámbito de procedencia y su actualización, entendiendo ésta contemporaneidad como acontecimientos de las emergencias (García, Gutiérrez, Prada, Tapia, 2001). El eje del análisis genealógico se construye cuando se piensa al “poder” como una máquina abstracta orientada según determinadas estrategias, pero también como máquina *concreta* en cuanto asume una especificidad histórica; una forma concreta con la que puede proyectarse moviéndose transversalmente en el espacio social.

La genealogía rompe con el supuesto de las esencialidades, así como rechaza el saber científico totalizador que remite al reconocimiento de un centro básico de explicación. Contra todo lo absoluto, la genealogía es búsqueda, recorrido, tomando como punto de partida el presente del entramado de relaciones saber-poder que generan determinados discursos y a su vez cierto tipo de sujetos.

Una genealogía de la pedagogía moderna en Bolivia sólo sería comprensible en el horizonte de una genealogía del poder, vale decir que se trata de una interpretación del campo de la pedagogía boliviana, su trastocamiento en el contexto, una crítica historicista de los

campos de fuerza, los diagramas de poder, maquinas abstractas y agenciamientos concretos (García, Gutiérrez, Prada, Tapia, 2001). Foucault recoge el sentido de "genealogía" en Nietzsche para designar una metodología cuya finalidad es la analítica del poder, la genealogía no intenta explicar "lo que es" el poder, sino, lo desmonta, le hace la anatomía por el análisis de sus manifestaciones y lo descubre (Veiga-Neto, 1997).

En términos metodológicos, la genealogía hace el "análisis histórico de las condiciones políticas de posibilidad de los discursos" (Machado, 1982:188. En Veiga-Neto, 1997:30), y es en ese sentido que será utilizada en ésta investigación. Procura descentrar y desestabilizar el poder, intentando comprender sus manifestaciones en las múltiples prácticas (discursivas o no) que se articulan y se combinan; es en ese sentido, se trata de una metodología que busca al poder en el interior de una trama histórica, en vez de procurarlo en un sujeto constituyente (Foucault, 2000). En el análisis genealógico los textos y escritos, son usados como una especie de *monumentos* a los cuales se debe desmontar para descubrir el tipo de poder que las constituyó como tales en distintos niveles de su trama histórica.

[L]a genealogía es ceniza. Trabaja con pergaminos confusos, tachados, varias veces reescritos (Foucault, 2000:15).

Como ya advertimos, la genealogía no es la búsqueda del principio absoluto de las cosas, sino descubrir que en la raíz de lo que conocemos (y de lo que somos) no están en absoluto la verdad (ni el ser), sino la exterioridad del accidente (Foucault, 1992). La genealogía hace referencia al origen, pero para descubrir la "diferencia" de los valores o de algún valor que se le asignó en algún momento de la historia según el juego azaroso de las dominaciones. La genealogía retoma el conjunto de saberes locales, fragmentados y ramificados en los cuales se atestigua la presencia del poder (y de las formas de resistencia frente al mismo).

“Una forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de dominios de objeto (...) sin tener que referirse a un sujeto que sea trascendente en relación con el campo de los acontecimientos o que corre en su identidad vacía, a través de la historia (...) (micro. 181).

Con ello, contamos con una herramienta no para estudiar el pasado sino para comprender el presente, con nuevas nociones de tiempo, y en especial de ruptura y discontinuidad.

Tecnología y Dispositivo de gobierno

Para desarrollar el enfoque genealógico, debemos tener presente algunas implicaciones de cara al análisis de las dos técnicas con las que se aplica el “gobierno”, en ese sentido, precisar qué son *tecnología* y *dispositivo* es de fundamental importancia en aras de ubicar las instancias operativas en las que se explicita el “gobierno”. Foucault no elaboró una definición clara de estos dos conceptos, en ambos casos contamos únicamente con su empleo dentro del contexto del poder⁵; donde el término *tecnología* aparece, a partir de las

⁵ Para el “dispositivo” contamos con la importante reflexión de Deleuze en la obra *Michel Foucault, Filósofo*, en la que se pregunta ¿qué es un dispositivo?

disciplinas, como un *arte*⁶ asociado a la voluntad de saber, poder y verdad, las que son presentadas como *el arte de dominar al detalle los cuerpos*:

La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito (Foucault, *vigilar*: 144).

Y añade, en otra parte:

... un medio de dominación o una especie de “esclavitud moderna”, desde los gestos corporales hasta las posturas físicas deseadas, un medio para lograr la sumisión al poder, y se vanagloria como el ‘arte del cuerpo’... métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”. (Foucault, 1994:141).

Entonces, la tecnología disciplinaria es un “arte” que distribuye con eficiencia los cuerpos en el espacio, produce “cuadros vivos” y estructuras arquitectónicas para una “economía del tiempo y de los gestos”; y por tanto, le subyacen formas de racionalización que constituyen campos de verdad, técnicas de poder y procedimientos y objetos de saber. En nuestra investigación, nos detendremos básicamente en tres de estas tecnologías: la vigilancia jerárquica, el examen, los espacios, y el tiempo.

1. La tecnología disciplinaria se erige en una “máquina de observar”, se trata de un ojo disciplinario en cuyo movimiento reticular organiza la heterogénea y variada multiplicidad de las cosas. El principio de visibilidad de la disciplina es la norma, a través de ella la tecnología produce “la verdad”, en tanto ella produce la medida común, individualizando a los sujetos, tiempos, gestos, fijando en ellos procedimientos de adiestramiento y control. Cuando sucede esto “las instituciones se hacen isomorfas entre sí, se vuelven redundantes entre sí.”⁷
2. El “examen” se constituye en una tecnología por la cual la individualidad entra en el terreno documental. Mediante éste, el individuo es formalizado lo que lo convierte tanto en un objeto descriptible en sus características propias como un sujeto integrado a descripciones colectivas de cara a fenómenos relacionados con la población. Para Foucault el expediente o documento, como forma concreta del examen, es la entrada de la persona a la individualización, pues hace de cada individuo un objeto de conocimiento y “presa de poder”.
3. Otra tecnología reside en el uso de los espacios, de la arquitectura. Los individuos son distribuidos y situados en determinados “espacios arquitectónicos” con el fin de ser observados, controlados y transformados. Estos espacios son hospitales, fábricas, cárceles o escuelas que tienden a individualizar los cuerpos, no por medios de instrumentos de represión, sino mediante técnicas de observación jerárquica, del juicio

⁶ Etimológicamente “tecnología” está asociada a la *tecne* griega, es decir, al “arte”. Arte en ese contexto era designado toda actividad desplegada en base a un saber tanto teórico como práctico.

⁷ “se percibió que, para la economía del poder, era más eficaz y más rentable vigilar que castigar” (Foucault, 1999: 298).

normalizador y del examen. La disciplina emplea cuadros, porque emplaza a los individuos en un lugar y los organiza en un espacio por celdas y rangos, sobre cuyo espacio arroja la luz el ojo de la disciplina.⁸

4. El último elemento de objetivación que analizaremos en el caso de la escuela boliviana es el “tiempo”, el cual es empleado por el poder disciplinario sobre el cuerpo de manera constante y regular.

Ahora, la *tecnología biopolítica* es presentada por Foucault como el “arte de gobernar la población” (añó). Para ello se emplean las intervenciones y controles, a partir del estado, como procedimientos de una racionalidad política y económica que se vuelcan sobre procesos de la vida, la cual se torna en centro y campo de intervención del poder y control de un saber. Las instancias en las cuales pondremos especial atención, en nuestra investigación, serán la medición estadística de la vida (tasas de natalidad y mortalidad), el control de natalidad, las normas higiénicas, las medidas de salud pública, las disposiciones sobre la vejez, la implementación de orfanatos y asilos, la revisión y división del espacio urbano del espacio rural, la división de la población urbana y la población rural.

Ahora, en *Tecnologías del yo*, Foucault describe cuatro tipos de tecnologías interrelacionadas, a efectos de nuestro análisis aremos énfasis de las dos últimas: tecnologías de poder y tecnologías del yo⁹. La articulación de estas dos tecnologías es lo que Foucault denominara gubernamentalidad; pero en esta descripción, Foucault, nos presenta también una característica común a toda tecnología de poder:

Cada una de ellas está asociada con algún tipo particular de dominación. Cada una implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no sólo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes (Foucault, 1996:169).

Entonces, las tecnologías, y en particular, las de poder generan modos de subjetivación y formas que objetivan a los individuos, pues, “determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (Ibid).

Para finalizar este punto, vamos a emplear el concepto de tecnología en un contexto de laicización, cuyo escenario general es la *modernidad*. No en vano, para Foucault, la referencia explícita al nacimiento de esa “gran tecnología de doble polo” sea la edad clásica: “anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las realizaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida” (Foucault, 1986:169). Es en la modernidad que, tras el resquebrajamiento del mito y de sus representaciones religiosas del mundo, se funda una sociedad basada en una racionalidad que alimenta la ideología del progreso y que desacraliza la naturaleza mediante su dominio por la ciencia.

⁸ “las piedras pueden volver dócil y cognoscible”, Foucault, *Vigilar y castigar*,...,1998, p. 177. 93

⁹ Las dos primeras son las tecnologías de producción, y de sistemas de signos.

En cuanto al uso del concepto de “dispositivo”, el término dispositivo ha sido empleado por autores como Hubert Dreyfus y Paul Rabinow (2001) como “aparato” o “grilla de inteligibilidad”, mientras que en Deleuze es una “máquina”. Ambas acepciones de dispositivo como “aparato” y “máquina” no riñen entre sí, sino que, antes bien, apuntan a lo mismo: son el resultado de un proceso en el que determinadas prácticas, al articularse a regímenes de verdad, “hacen ver” y “hacen hablar” a la realidad misma.

Para Dreyfus y Rabinow, el término dispositivo articula tanto el poder como el saber en un mismo diagrama de análisis, siendo una noción que también agrupa “discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, reglas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, la moralidad, la filantropía, etc.” (2001:150). Deleuze, refiriéndose a las notas características del dispositivo, establece que “tienen, como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de objetivación, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones, o, hasta de mutaciones de disposición”. En el proyecto, tendremos al dispositivo abarcando desde las normativas, leyes y discursos de época, como dispositivos conceptuales. Un aspecto importante es que todo dispositivo es histórico, coyuntural, creado *ad hoc*.

Tecnologías y dispositivos, sean estos disciplinarios o biopolíticos, o combinados, constituirán los mecanismos cotidianos a través de los cuales las autoridades intentan instalar el gobierno: técnicas de inscripción, computo y cálculo; procedimientos de examen y medición, el uso de los espacios escolares, la educación física, la legislación educativa, las encuestas, la estadística demográfica, las tasas de escolarización, las normas higiénicas, la divisiones de las poblaciones urbanas o rurales, de sus espacios, etc.

Es a través de estos mecanismos, heterogéneos, que las racionalidades políticas y los programas de gobierno que las articulan son susceptibles de implementación; no se trata de la aplicación de un esquema ideal en la realidad, sino de un complejo ensamble de diversas fuerzas (jurídicas, arquitectónicas, profesionales, administrativas, financieras, judiciales) de forma tal que una serie de aspectos de las decisiones y acciones de los individuos, grupos, organizaciones y poblaciones sean entendidos y regulados según el criterio de la autoridad (Haidar, 2005).

b) Historia de la pedagogía y la educación

Aquí nos interesa, particularmente, la labor de la llamada “Historia socio-crítica de la Educación”, un enfoque que concibe a la educación y sus instituciones no de manera aislada, sino como fenómenos que se dan en un espacio y en un tiempo determinado y en articulación con otras dimensiones contextuales como la sociedad, economía, política, etc., presta atención a los procesos hegemónicos y contrahegemónicos relacionados con la escuela como medio disciplinario de legitimación de poder, normalización y control (Cuesta, 2005).

Este enfoque nos proporciona algunas categorías analíticas y metodológicas que nos ayudaran a pensar la continuidad y el cambio por encima del corto, intenso y fugaz pulso político o económico de los acontecimientos. En efecto, desde esta óptica se ha advertido lo

inadecuado que resulta el uso de esas formas y criterios de periodización que nada tienen que ver con los ritmos de los fenómenos culturales y pedagógicos. La historia de la escuela se inscribe en *los tiempos largos, en la vasta y duradera sedimentación de tradiciones sociales encarnadas en instituciones e incorporadas a las prácticas de sujetos merced a una delicada decantación en habitus* (Cuesta, 2005: 123). Solo así es posible analizar y entender fenómenos como la organización del tiempo y del espacio escolar, o la constitución y desarrollo de un cuerpo docente, que superan la estrecha lógica de la producción de sentido de las políticas gubernamentales.

Ahora, si bien vemos que existe una variedad de planteamientos en el seno del enfoque de la “historia socio-crítica de la educación”, nosotros vamos a centrarnos en tres características que la hacen importante para nuestros objetivos de la investigación: en la mirada genealógica, el uso de metáforas y la idea de progreso.

1. Mirada genealógica

Ya nos extendimos, anteriormente en este punto, solo remarcaremos que gracias a ella tanto escuela como escolaridad son ante todo “invenciones”, nada natural sino todo lo contrario, producto de determinadas circunstancias y fenómenos sociales.

2. Metáforas: *maquinas y organismos vivos*

El enfoque centra su atención en dos metáforas: la del mecanismo, maquina artefacto, y la del organicismo y crecimiento orgánico. Los planes de escolarización pública desde el siglo XVI son vistos como “artefactos”¹⁰ que contiene *artificio* para engañar (Cuesta, 2005); a esa concepción de *máquina de educar* correspondería formas de escolarización elaborados y puestos en práctica desde los siglos XVI al XIX (por ejemplo la de calvinistas o jesuitas, la enseñanza monitorial, la Salle, etc.), se trata de modos de organización disciplinaria basada en la enseñanza grupal, control y vigilancia constante, ocupación continua de los alumnos, graduación y sistematización de contenidos, la regulación detallada de las actividades, espacios y tiempos escolares, y el examen formal.

La metáfora de alumnos como organismos vivos –tomada de la biología–, dotados de una fuerza vital y en crecimiento, correspondería sobre todo a la primera mitad del siglo XX, una concepción vitalista y no mecánica de las formas de educación y organización escolar que ponía el énfasis en las “pedagogía blandas”, la auto actividad disciplinada, el control y la intervención en los procesos de crecimiento por la psicopedagogía científica, y la imposición de criterios que establece lo que debe considerarse “normal” o “anormal” (Caruso, 2005). Un modo de escolarización que adaptando formas híbridas con las antiguas venían no a sustituirlas sino a reforzarlas; modos que pueden ser mejor comprendidos cuando se contemplan como un aspecto más de la creciente “intervención biopolítica” del Estado en los distintos procesos vitales.

En ambas metáforas encontramos la historia de la escuela y de la escolaridad como forma de “gobierno”, “conducción” y “gubernamentalidad”, además guardando estrecha relación

¹⁰ Por lo que tiene de ingenio mecánico, ver por ejemplo Comenio (1998).

con las formas de “gobierno” y de “conducción” de las sociedades”. La historia de las formas de gobierno de la pedagogía moderna, no sería sino una parte de una historia más amplia, la historia de gobierno de las sociedades modernas; una historia ligada a la producción de sujetos dóciles, normalizados y disciplinados (Dussel y Caruso 2001; Caruso, 2005).

Un aspecto importante de aquel análisis debe ser el estudio de los cuerpos, de la corporeidad de los sujetos en el seno de la institución escolar. En efecto, el cuerpo escolar ha constituido una cuestión fundamental para aquellos que, a lo largo del tiempo y del espacio, han desarrollado sistemas educativos, sin embargo, la historia de la educación ha operado casi siempre en un marco ontológico que ha privilegiado la mente e ignorado, en gran medida, la corporeidad del aprendizaje y la manipulación del cuerpo en la enseñanza (Viñao, 2008).

3. Noción de progreso

Desde la visión lineal de la tradición historiográfica boliviana, se ha entendido que “más escuela, equivale a más progreso”, para el enfoque socio-crítico, esto no es así. La asociación establecida por la modernidad entre la escolarización de masas y la promesa del progreso, son puestas bajo sospecha. La historia del Estado moderno es la historia de un creciente deslizamiento de las relaciones de poder verticales (Estado-individuo), basadas en la coacción física, hacia formas de gubernamentalidad cada vez más interiorizadas por los sujetos. Es así como el Estado moderno crea el sujeto como objeto de políticas de poder, o lo que Foucault (2007) denomina *biopoder*; asistimos al control de poblaciones pero también de sujetos individuales; y es en este paso de formas punitivas, de dominación ejercida sobre los cuerpos hacia formas de autocontrol interno de las almas, de prácticas de violencia física a otras de violencia simbólica cuando se establecen nacionales de educación, generalizándose la escolarización como elemento institucional de aprendizaje e inculcación de las “tecnologías del yo”.

Definida así la cuestión, el enfoque socio-crítico muestra, por un lado, las resistencias de determinados grupos sociales a la institución escolar impuesta desde el Estado moderno, y la violencia física o simbólica ejercida sobre dicha población. Por otro, expone el artificio que, bajo el paraguas de la modernidad y la idea de progreso (liberal o socialista), se esconde tras la escuela. El enfoque se opone a la idea de progreso como certeza o creencia en una inevitable mejora lineal y continua del mundo escolar y de los sistemas educativos, de progreso como realidad incuestionable, no así a la esperanza de que dicho progreso se produzca en el caso de que persistan las actuales estructuras de dominación social, ni al progreso como ideal o aspiración de mejora.¹¹

1.5. Delimitación temporal

¹¹ Coincidimos con la opinión de Cuesta (2006), en que la escuela es un bien y un mal al mismo tiempo, reprime así como libera. Encontramos a la escuela, al mismo tiempo como instrumento de legitimación de las desigualdades socioculturales, y por tanto, de las relaciones de poder y dominación, pero también del descubrimiento de las mismas. Es una invención humana.

En la vida de las sociedades y sus instituciones existen rupturas y continuidades, las fronteras, los límites temporal y espacial son siempre instituidos (Tenti, 1993). La discontinuidad por lo general resulta una construcción del observador, un efecto de los esquemas de interpretación. Los límites precisos son instituidos socialmente para reivindicar una naturalidad que no poseen, de hecho la historia demuestra que los límites cambian, uno de esos límites instituidos desde la historiografía educativa son las “periodizaciones”¹², la más habitual no solo en el medio boliviano sino en la región, es la periodización “macro política”¹³, un encuadre por el cual las discontinuidades en el devenir histórico están representados por acontecimientos intrínsecos a los procesos políticos e institucionales operados en el más alto nivel¹⁴. Supone una mutación de la educación a partir de una mutación en los niveles gubernamentales, legislativos, etc., lo que implica concebir la educación inevitablemente sobre-determinada por factores externos a su constitución.

Trataremos de ensayar en el trabajo una mirada que asume que las discontinuidades operan a partir de distintos tiempos históricos, que la mutación en el nivel macro no implica cambios abruptos sino modificaciones graduales y paulatinas que no presentan correspondencia entre niveles, no “co-varian” (Naradowski, 1997). En efecto, tal como plantea Foucault (1995), la aparición y desaparición de positivities, el juego de sustitución, no constituye un progreso homogéneo que toma lugar de una sola vez y para siempre y en un mismo y único camino. Por el contrario, las discontinuidades en los distintos niveles presentan una formación *reticulada* que no ofrece correspondencias término a término, sino más bien una amplia gama de interrelaciones complejas.

El estrato de las primeras cinco décadas del siglo XX boliviano constituirá el terreno que nos permita observar la emergencia de la pedagogía moderna, el despliegue, producción y circulación de tecnologías de gobierno, “el horizonte de visibilidad” donde apreciar la frecuencia de las interrupciones, la ruptura de las continuidades. Dentro esa periodización la elección de algunos acontecimientos “significativos” tiene como criterio central la búsqueda de discontinuidades, con ellos se busca destacar los nudos de articulaciones, los puntos de inflexión y transformación, por lo que su valor estriba en el significado de las huellas que es capaz de descubrir y en las articulaciones cuya construcción facilita (Puiggrós y Gómez, 1994). Sin embargo, se trata de una periodización provisoria, pues está apoyada en los atisbos de periodización que existen en otros trabajos y en algunos conocimientos previos, por lo que su presentación se la realiza a condición de considerarla un material a discutir, un punto de partida para la crítica, una elección entre otras.

¹² Una periodización es un acuerdo, una decisión arbitraria, una forma de ordenar los sucesos en el marco del discurso (Puiggrós, 1995).

¹³ Ver Narodowski, 1997; Puiggrós, 1994.

¹⁴ Aquí se hallan dos categorías de hitos que corresponden a la demarcación de continuidades: cambios en la presidencia o varias presidencias en ciclos políticos de mediana duración; y la promulgación de constituciones nacionales, o la sanción de leyes o documentos.

1.6. Delimitación temática

Ensayamos una teoría heterárquica del poder (Foucault, 2001; Castro-Gómez, 2007). En ese sentido el presente trabajo se ocupará del nivel mesofísico en el que se inscribe la gubernamentalidad del Estado moderno y su control sobre las poblaciones a través de la biopolítica; y un nivel macrofísico en el que se ubican los dispositivos supraestatales. El análisis de la *práctica* discursiva hace referencia a una *microfísica del poder* que implicaría la consecución de otro estudio que poseería un carácter muy distinto a lo que aquí se expone; si bien nos valdremos de herramientas que posibiliten la aprensión de estas situaciones en el aula boliviana, esto jamás tomará la forma de un trabajo microfísico.¹⁵

1.7. Fuentes de Información

Los tipos de registros que recorre la trama pedagógica, en su gran mayoría serán tomadas de los archivos históricos bolivianos de La Paz, Cochabamba y Sucre, y las hemos ordenamos preliminarmente en:

- i. *Fuentes oficiales de carácter gubernamental, Legislación educativa.* Nos referimos a información producida desde espacios gubernamentales. Incluimos documentos diversos como censos y otros datos cuantitativos, publicaciones oficiales, informes, discursos, correspondencia. Esta información fue recabada de los archivos del: Congreso Nacional (1990-1946), Ministerio de Educación (1990-1929), Ministerio de Gobierno y Fomento (1916-1917), Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura (1912-1914), Ministerio del Trabajo, Salubridad y Previsión Social (1901-1937), Municipalidad de La Paz, Municipalidad de Cochabamba, y la Sociedad boliviana de Pediatría (1949).
- ii. *Fuentes privadas,* básicamente nos referimos a documentos tales como cartas personales o diarios.
- iii. *Comentarios, publicaciones literarias.* Una serie de opiniones y creencias colectivas sobre la pedagogía y sus componentes, son introducidas a través del análisis de trozos literarios. Incluimos aquí también canciones, novelas y poemas de la época.
- iv. *Publicaciones periodísticas.* En buena parte el discurso, sus debates, sus actores quedan registrados por distintos medios escritos locales y nacionales. Veremos también la producción de revistas y folletos periodísticos.
- v. *Crónicas y escritos de época.* Particularmente la producción de mediados del siglo XX, perteneciente a personas ligadas al liberalismo, o en su caso a funcionarios estatales,

¹⁵ A la finalización del presente estudio esperamos contar con una cierta claridad respecto a este periodo de tiempo referido a la pedagogía en Bolivia, y en ella organizar y explicar a sus *actores*, sus *discursos*, sus *dispositivos*, y las condiciones en las que fue construido. La segunda parte, que sería la consecución de un programa de Doctorado, abordaría las dimensiones correspondientes a la *práctica del discurso*, es decir, una microfísica del aula en Bolivia.

quienes se interesaron en contar la historia de la educación como agencia de progreso. Destacamos el ensayo del belga Georges Rouma *Una página de la historia educacional boliviana* (1928) efectuado en el marco de la Misión Pedagógica del gobierno liberal; otra obra destacada es la de Samuel Achá *Proceso histórico de la educación* (1959) trabajo llevado adelante desde la Escuela Nacional de Maestros. También resultan valiosos los aportes de Enrique Finot *Historia de la instrucción pública en Bolivia* (1917); el ensayo de Benicio Montero *historia de Bolivia, la primera infancia del niño boliviano* (1945); asimismo Rafael Reyeros con *Historia de la educación en Bolivia (1825-1898)* (1952).

- vi. *Teorías pedagógicas*. Las fuentes primarias de la *pedagogía* en tanto disciplina, la obra metodológica o argumentativa de los “clásicos” de la pedagogía que tuvieron circulación en Bolivia.
- vii. *Registros propios de las instituciones de saber pedagógico*. Nos referimos a memorias y actas de Normales de maestros, Facultades de Ciencias de la Educación, Institutos Pedagógicos; regímenes institucionales pedagógicos, estrategias sociales de la práctica pedagógica, etc.