

Vegueta

ANUARIO DE LA FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

Volumen 26 Número 2 • Año 2026 • eISSN: 2341-1112



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Vegueta

ANUARIO DE LA FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

ISSN: 1133-598X
eISSN: 2341-1112

Vol. 26, N°2
(2026)



Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia (ISSN: 1133-598X; eISSN: 2341-112) es una revista científica, editada por la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España). Se publica anualmente desde 1992 y es una revista interdisciplinar que acepta trabajos de investigación originales e inéditos en cualquiera de las lenguas habituales en el ámbito académico, sobre Historia, Geografía e Historia del Arte, una vez superan un proceso de evaluación anónimo por expertos anónimos (sistema de doble ciego). La revista se divide en tres secciones: Dossier, Estudios y Reseñas. La sección Dossier está abierta a la publicación de temas monográficos, necesariamente interdisciplinares, coordinados y revisados por un especialista en la materia. La sección Estudios publica trabajos de investigación originales e inéditos enviados a la revista, una vez superan el proceso de evaluación anónimo por expertos externos. Finalmente, la sección Reseñas publica recensiones críticas de monografías significativas en el ámbito temático de la revista.

Vegueta está indexada en Web of Science (Emerging Sources Citation Index), SCOPUS, European Reference Index for Humanities & Social Sciences (ERIH PLUS), REDIB, Google Scholar Metrics y Latindex, así como en directorios de revistas como Dialnet, DICE, RESH y MIAR. *Vegueta* es Q2 en Historia y en Arte y Humanidades (SJR 2025) y Q4 en Geografía, Planificación y Desarrollo (SJR 2025). Además, posee una categoría B en la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC) y ha renovado en 2025 el Sello de Calidad FECYT, junto con la Mención de Buenas Prácticas Editoriales en Igualdad de Género.

Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia (ISSN: 1133-598X; eISSN: 2341-112) is a peer-reviewed journal edited by the Faculty of Geography and History of the University of Las Palmas de Gran Canaria. *Vegueta* has been published yearly since 1992. The main objective of this journal is to contribute to knowledge dissemination amongst researchers in the fields of History, Geography and History of Art. *Vegueta* includes original and unpublished research papers within the area of Humanities. To be considered for publication, the contributions must be written in any of the main scientific languages and go through a “double-blind” peer-reviewed process. The journal is divided into three sections: Monograph Section, Miscellanea and Reviews. The Monograph Section is open to monographic topics complying with the prerequisite of being interdisciplinary. This section is coordinated and reviewed by a research specialist in the field. The Miscellanea Section publishes original and previously unreleased contributions, after going through a “double-blind” peer-reviewed process. Finally, the Reviews Section is open to works about relevant books dealing with the major topics of the journal.

Vegueta is indexed in Web of Science (Emerging Sources Citation Index), SCOPUS, the European Reference Index for the Humanities & Social Sciences (ERIH PLUS), REDIB, Google Scholar Metrics, and Latindex, as well as in journal directories such as Dialnet, DICE, RESH, and MIAR. *Vegueta* is ranked Q2 in History and Arts and Humanities (SJR 2025) and Q4 in Geography, Planning and Development (SJR 2025). In addition, it holds a Category B rating in the Integrated Classification of Scientific Journals (CIRC) and renewed in 2025 the FECYT Seal of Quality, together with the Mention for Good Editorial Practices in Gender Equality.



Correspondencia / Mailing Address: *Vegueta*. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Facultad de Geografía e Historia, Pza. de la Constitución, s/n. E-35004 Las Palmas de Gran Canaria. España. Teléfono: (+34) 928458920. Correo: revistavegueta@ulpgc.es Web: <http://revistavegueta.ulpgc.es/ojs>. DOI: <https://doi.org/10.51349/veg>

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Dirección / Editor in Chief

Israel Campos Méndez (ULPGC, España)

Secretaría / Deputy Editor in Chief

María Luisa Monteiro Quintana (ULPGC, España)

Consejo de Redacción / Editorial Board

Juan Manuel Bello León (U. de La Laguna, España)
Darío Bernañ-Casasola (U. de Cádiz, España)
Carmina del Arco Aguilar (U. de La Laguna, España)
Ricardo del Molino García (U. Externado, Colombia)
Marta García Cabrera (ULPGC, España)
María Gómez Martín (U. de Cádiz, España)
Pablo Martínez Riquelme (U. de la Frontera, Chile)
Dulce Pimentel (U. Nova de Lisboa, Portugal)
Carlos Píriz González (U. de Cádiz)
Maria Antonietta Russo (U. de Palermo, Italia)
Jonathan Santana Cabrera (ULPGC, España)
Aaron Santana Cordero (U. de Salamanca, España)
Olatz Villanueva Zubizarreta (U. de Valladolid, España)

Consejo Asesor / Advisory Board

Manuel Ramón González Herrera (U. Autónoma de Ciudad Juárez, México)
Carmen Gaitán Salinas (Instituto de Historia del CSIC, España)
María Esther Chávez Álvarez (U. de La Laguna, España)
Elisa Guerra Doce (U. de Valladolid, España)
Gabriele Archetti (U. Cattolica del Sacro Cuore Brescia, Italia)
Claudio Azzara (U. degli Studi di Salerno, Italia)
Elena Catalán Martínez (U. del País Vasco, España)
Luisa María Muñoz Abeledo (U. Santiago de Compostela, España)
María Gabriela Huidobro (U. Andrés Bello, Chile)
Renata Senna Garraffoni (U. Federal do Paraná, Brasil)
Gloria Espigado Tocino (U. de Cádiz, España)
Edgardo Garrido Pérez (Estación Científica de COIBA AIP, Panamá)
Carlos Pereira da Silva (U. Nova de Lisboa, Portugal)
María José López Pozo (Loyola University, EEUU)

Edición / Edition

Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Colaboración / Collaboration

Departamento de Ciencias Históricas (ULPGC)
Departamento de Geografía (ULPGC)

Diseño y Maquetación / Design & Layout

Margullía – Cultura Digital

Los textos publicados en la revista Vegueta, edición impresa y electrónica, se encuentran en acceso abierto, distribuidos bajo los términos de la Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar (CC BY-NC-ND) 4.0, siendo necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total del contenido.

SUMARIO / SUMMARY

ESTUDIOS / STUDIES

PABLO ALONSO VILLA*, PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA Y JOSÉ LUIS TANGARA COLQUE: El proyecto educativo boliviano en el siglo XIX: reformas e inestabilidad / *The Bolivian educational project in the 19th century: reforms and instability* 631-655

RAMÓN BETETA AVIO: El proceso de envejecimiento demográfico de Canarias (2000-2023) / *The demographic aging process of the Canary Islands (2000-2023)* 657-703

PABLO CAMUS GAYAN: Transformaciones históricas del régimen de aguas en Chile: entre el derecho civil, la regulación estatal y el libre mercado (1855-1981) / *Historical Transformations of the Water Regime in Chile: Between Civil Law, State Regulation, and the Free Market (1855-1981)* 705-729

CARLOS CÁRDENAS BLESÁ: El termalismo decimonónico: espacio de higiene y ocio. Estudio de caso del Balneario de Alhama de Murcia / *19th-Century thermalism: a space for hygiene and leisure. A case study of the Alhama de Murcia Spa* 731-753

ANTONIO CARRASCO-RODRÍGUEZ* Y VERÓNICA MATEO-RIPOLL: Archivos militares y patrimonio documental en la enseñanza universitaria de la Historia: innovación docente y eficacia didáctica / *Military Archives and Documentary Heritage in University History Teaching: Educational Innovation and Didactic Effectiveness* 755-783

M^a DE LAS NIEVES DELISAU JORGE: Retrato de una desconocida: Gina Berndtson en la Historia del Arte en Canarias, 1947-1948 / *Portrait of an unknown: Gina Berndtson in the History of Art in the Canary Islands, 1947-1948* 785-808

NOEMÍ DÍAZ RODRÍGUEZ: Iconografías del conflicto. Pompa y propaganda en torno a las series postales del «Oviedo, Ciudad Mártir» (1934-1937) / *Iconographies of the conflict. Pomp and propaganda surrounding the “Oviedo, Ciudad Mártir” (1934-1937) postcards* 809-841

JUAN L. FERNÁNDEZ-QUERO: Invernadero alpujarreño: figuras conservacionistas, explotación invernada, recursos territoriales, sostenibilidad ambiental y planificación y gestión / *Alpujarra greenhouse: conservationist figures, wintering exploitation, territorial resources, environmental sustainability and planning and management* 843-884

BEATRIZ FRIEYRO DE LARA: La «Familia» militar. Élite social y mercado de trabajo en Granada, 1930 / *The “Military Family”. Social Elite and Labor Market in Granada 1930* 885-914

RUBÉN DE LA FUENTE NÚÑEZ: Conocimiento científico, política sanitaria, respuesta institucional y relación social de la epidemia de cólera 1884-1885 en España / *Scientific knowledge, health policy, institutional response and social relations during the cholera epidemic of 1884-1885 in Spain*

915-945

ANTONI GINOT-JULIÀ* Y GUILLEM ROCA CABAU: Del agua al mercado: el ciclo extractivo y comercial del pescado y sus desigualdades en la Cataluña bajomedieval / *From Sea to Market: The Extractive and Commercial Cycle of Fish and Its Inequalities in Late Medieval Catalonia*

947-974

CARLOS GONZÁLEZ CATALÁN: Entre romanos y bárbaros: la revuelta de los bátavos / *Between Romans and barbarians: the revolt of the Batavians*

975-1000

TAMARA GONZÁLEZ LÓPEZ: Nacidos invisibles: análisis de la omisión y recuperación de partidas bautismales en la Galicia interior (ss. XVIII-XIX) / *Invisible births: proceedings for ascertaining baptisms in inland Galicia (18th–19th centuries)*

1001-1024

RAFAEL U. GOSÁLVEZ, RAFAEL BECERRA-RAMÍREZ*, ESTELA ESCOBAR, AARÓN M. SANTANA-CORDERO Y NEMESIO M. PÉREZ: Changes in the geomorphology, vegetation and land use in the historical eruptions of the 20th and 21st centuries on La Palma (Canary Islands, Spain) / *Cambios en la geomorfología, vegetación y usos del suelo en las erupciones históricas de los siglos XX y XXI en La Palma (Islas Canarias, España)*

1025-1061

MARÍA GROVE-GORDILLO: La compañía Castelyn-Hickman: nuevos datos sobre los inicios de la inversión inglesa en Canarias (siglo XVI) / *The Castelyn-Hickman Company: new data on the beginnings of English investment in the Canary Islands (16th century)*

1063-1091

RICHARD GUAMÁN-CHULUNCHANA*, MATILDE ARNAY DE LA ROSA Y ALEJANDRA CALDERÓN ORDÓÑEZ: Bioantropología de las manos: estado actual del conocimiento y perspectivas de investigación futura / *Bioarchaeology of the Hands: Current State of Knowledge and Future Research Perspective*

1093-1128

ALEJANDRO GUERRERO GUTIÉRREZ: Gasto naval y desequilibrio financiero en el seno de la Armada: el caso de la Escuadra de Operaciones (1793-1799) / *Naval expenditure and financial imbalance within the Spanish Navy: the case of the Escuadra de Operaciones (1793-1799)*

1129-1150

KRISTÍN LOFTSDÓTTIR: Los moldes de yeso en El Museo Canario: una visión general de su origen y características / *The Plaster Casts in El Museo Canario: An Overview of their Origin and Characteristics*

1151-1182

HELENA LÓPEZ GÓMEZ: La Sucesión Imperial en Roma: estrategias y procesos de preparación de los herederos desde Augusto hasta Claudio / *The Imperial Succession in Rome: Strategies and Processes of Heir Preparation from Augustus to Claudius*

1183-1206

ANTONIO MARRERO ALBERTO: El grabado como modelo: fuentes visuales en la iconografía de San Diego de Alcalá / *The engraving as model: visual sources in the iconography of Saint Didacus of Alcalá* 1207-1229

JUAN JOSÉ MARTÍN GARCÍA: Contradicciones y desequilibrios de la industrialización burgalesa durante la Primera Guerra Mundial: una aproximación al estado de la cuestión a partir de los informes de los inspectores de trabajo / *Contradictions and imbalances of industrialization in Burgos during the First World War: an approach to the state of the question based on the reports of labor inspectors* 1231-1261

ARACELI MORENO COLL: ¿Un intruso en la escena? El necio sonriente en los *Desposorios de la Virgen* de Hernando de Llanos / *An Intruder in the Scene? The Smiling Fool in Hernando de Llanos' Marriage of the Virgin* 1263-1283

ENRIQUE MUÑOZ NIETO: Influencias estilísticas y compositivas en la producción de Bernardo L. Lorente Germán a través de nuevas pinturas / *Stylistic and compositional influences in the production of Bernardo L. Lorente Germán through new paintings* 1285-1306

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ LEIVA*, RODRIGO HIDALGO DATTWYLER Y NORMA ANGÉLICA RODRÍGUEZ VALLADARES: Redes de valor ético, construcción de lugar y sustentabilidad en los territorios productores de palta en México y Chile / *Ethical value networks, place building, and sustainability in avocado-producing territories in Mexico and Chile* 1307-1331

ÁLVARO ROMERO GONZÁLEZ: La imagen del poder en Nueva España. Vestimentas, tejidos y colores en los armarios de los virreyes (1621-1644) / *The Image of Power in New Spain. Dress, Textiles, and Color in the Wardrobe of Viceroyes (1621-1644)* 1333-1354

MIRIAM SALINAS GUIRAO: La epidemia colérica de 1885. Revisión de la cronología y los fallecidos en el municipio de Cieza / *The cholera epidemic of 1885. Review of the chronology and deaths in the municipality of Cieza* 1355-1377

DENIS SANTOS GONZÁLEZ: Cultura material y formas de vida cotidiana en la sociedad campesina canaria. Una relectura del relato de viaje de René Verneau (1852-1938) / *Material culture and everyday life in Canarian peasant society. A reinterpretation of René Verneau's travelogue (1852-1938)* 1379-1401

RESEÑAS / REVIEWS

JUDIT GUTIÉRREZ DE ARMAS: Leonor Zozaya-Montes (ed.), *Los archivos y documentos de la Edad Media a la Contemporánea en Europa y América. Estudios de caso*, Gijón, Trea, 2025, 361 págs., ISBN: 978-84-10263-67-3 1405-1408

MARIO LUIS LÓPEZ DURÁN: Antonio Jiménez Estrella, Julián Lozano Navarro y Francisco Sánchez-Montes González (eds.). *La construcción de la memoria. El pasado y sus relatos en la Monarquía Hispánica*, Comares Historia, Granada, 2024, 270 págs. ISBN: 978-84-1369-691-1 1409-1413

ORIO LUIS GONZÁLEZ: Juan Ramón Núñez Pestano, María Eugenia Monzón Perdomo y Judit Gutiérrez de Armas (coords.), *La ruta de las haciendas: un recorrido por el paisaje cultural de las antiguas haciendas vitícolas del norte de Tenerife*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, La Laguna, 2022, 1035 págs., 1.324 figs., ISBN: 978-84-16471-21-8 1415-1417

ANTONIO CÉSAR MORENO CANTANO: Marta García Cabrera, *Bajo las zarpas del león. La persuasión británica en España durante las guerras mundiales*, Madrid, Marcial Pons, 2022, 365 páginas, ISBN: 978-84-18752-34-6 1419-1423

NAYRA PÉREZ HERNÁNDEZ: María Elena Oliva Oliva, *Escrituras de la afrodescendencia. Debates y trayectorias de la intelectualidad negra/afrodescendiente en el siglo XX latinoamericano*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Colección Antropología, 2024, 388 págs., ISBN 978-9563574845 1425-1427

PABLO REBOLLEDO DUJISIN: Bruno Sarrasin y Olivier Dehoorne (dirs.), *Postdéveloppement et tourisme. L'heure des choix*, Presses de l'Université du Québec, Collection Tourisme, Québec, 2025, 244 págs., ISBN: 9782760561977 (EPUB) 1429-1432

JUAN M. SANTANA PÉREZ: Francisco Javier Illana López, *Señorío y vasallaje. La venta de jurisdicciones en el reino de Jaén durante la Edad Moderna (1537-1804)*, Universidad de Jaén. UJA Editorial, Jaén, 2025, 258 págs., ISBN: 978-84-9159-651-6 1433-1435

Estudios / *Studies*

El proyecto educativo boliviano en el siglo XIX: reformas e inestabilidad

The Bolivian educational project in the 19th century: reforms and instability

Pablo Alonso Villa*
Universidad de Valladolid
<https://orcid.org/0000-0001-5363-3600>
pablo.alonso.villa@uva.es

Pedro Pablo Ortúñez Goicolea
Universidad de Valladolid
<https://orcid.org/0000-0001-6730-6248>
portunez@uva.es

José Luis Tangara Colque
Universidad Técnica De Oruro
<https://orcid.org/0000-0001-6477-7589>
jltangara@gmail.com

Recibido: 5/07/2025; Revisado: 3/11/2025; Aceptado: 10/12/2025

Resumen

El artículo analiza la evolución de las políticas educativas en Bolivia durante el siglo XIX y evidencia los factores que condicionaron la consolidación de un sistema nacional de educación. A pesar de que el país promulgó su primer Estatuto General de Educación en 1827 –uno de los más tempranos de Hispanoamérica y por lo que podría suponer un hito–, la aplicación efectiva de las reformas fue limitada y con ella el progreso de la alfabetización. Bolivia no experimentó la transición hacia la alfabetización que sí alcanzaron otras repúblicas hispanoamericanas. El estudio concluye que, aunque existió una temprana conciencia del valor estratégico de la educación, el proyecto educativo boliviano del siglo XIX fue más una aspiración política que una realidad efectiva. Para el análisis se han empleado fuentes de archivo, como las *Memorias Anuales de Educación* y los *Anuarios Legislativos*.

Palabras clave: Bolivia, políticas educativas, Estado docente, escuelas, caudillismo.

Abstract

The article analyses the evolution of educational policies in Bolivia during the 19th century, highlighting the factors that conditioned the consolidation of a national education system. Although the country enacted its first General Education Statute in 1827 –one of the earliest in Spanish America and therefore considered a milestone– the effective implementation of the reforms was limited, and with it, progress in literacy. Bolivia did not experience the transition to literacy that other Spanish

*Autor de correspondencia / *Corresponding author.*

American republics achieved. The study concludes that, although there was an early awareness of the strategic value of education, the Bolivian educational project of the 19th century was more of a political aspiration than an effective reality. Archival sources such as the Annual Reports on Education and the Legislative Yearbooks were used for the analysis.

Keywords: Bolivia, educational policies, state as educator, schools, caudillism.

1. INTRODUCCIÓN

Bolivia es en la actualidad uno de los países de América Latina y el Caribe que más invierte en educación, alrededor del 8% de su PIB, cuando la media de esta región no llega al 4%. Según el Banco Mundial el país cuenta con un 94% de su población adulta alfabetizada, cifra pareja a la media de este espacio (95%).¹ No obstante, la mitad de los alumnos bolivianos de sexto año de educación primaria no comprende lo que lee y un 60% no es capaz de realizar operaciones aritméticas básicas,² conocimientos que, según la UNESCO, son los que un individuo debe poseer para ser considerado alfabetizado. Doscientos años después de su independencia (6 de agosto de 1825) el país parece no haber resuelto –aunque los indicadores absolutos muestren otra realidad– algunos de los problemas educativos a los que lleva enfrentándose desde entonces. Esta investigación permite descubrir qué ocurrió en la historia educativa del país, desde la óptica de su política educativa, en los primeros 75 años de existencia independiente (1825-1900), periodo que marcará el devenir de la educación en el siguiente siglo.

En Bolivia, como en el resto de las naciones que se crearon tras los procesos de emancipación, surgieron muy pronto voces en favor de la educación. Pensadores de la época como Faustino Sarmiento o Simón Rodríguez, quien tuvo una gran influencia en el país, reclamaron educación para liberar al pueblo de la ignorancia y favorecer la regeneración social. La ideología liberal exigió su alfabetización como parte del proceso de cambio que acompañaba a la independencia y la capacidad de leer fue un requisito para conseguir la ciudadanía. Estas ideas se plasmaron en las primeras constituciones de algunas de las nuevas repúblicas, entre ellas en la de Bolivia (NEWLAND, 1991; ROMERO, 1993). El concepto de «Estado docente» –entendido este como la asunción por parte del Estado de la obligación de ofrecer educación pública, desplazando a actores tradicionales como la Iglesia o agentes privados– fue también incluido en las primeras constituciones políticas de algunas de las nuevas repúblicas (ROMERO, 1993; OSSENBACH, 1993, 2001 y 2018).

Gran parte del periodo analizado en este trabajo, especialmente la etapa denominada caudillista (1829-1880), se caracterizó por una gran inestabilidad política y social. Desde su independencia en 1825, Bolivia sufrió más de 120 movimientos revolucionarios en los setenta y cinco años restantes de la centuria. A pesar de ello, la mayor parte de los gobiernos bolivianos, desde el primero de

¹Banco Mundial, datos para 2021 (<https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.1524.LT.ZS?locations=ZJ>). Recuperado el 19/06/2025).

² Datos recogidos y publicados por el equipo de asesores en educación, coordinado por Manuel E. Contreras, que ha creado el candidato de Unidad, Samuel Doria, a la presidencia del gobierno de Bolivia (Noticia publicada en *Los Tiempos*, 16/06/2025).

Antonio José de Sucre (1826-1828), legislaron en materia educativa y trataron de desarrollar la estructura básica de un sistema educativo. Pero la forma de llevarlo a cabo fue ineficaz porque hubo gobiernos que desarticularon, por considerarlo desacertado o insuficiente, lo que su antecesor había dispuesto. Desde las primeras disposiciones educativas de finales de 1825 y a lo largo del siglo XIX se fue configurando una maraña legislativa que convierte el análisis de la historia de la educación en Bolivia en una ardua tarea. Se aprobaron numerosas leyes, a veces confusas e incompletas, y que, en ocasiones, entraban en contradicción con otras precedentes.³ Además, la alternancia –en la mayoría de los casos abrupta– de gobiernos impidió que las diferentes políticas educativas careciesen del tiempo suficiente para alcanzar los resultados esperados o para ponerse en práctica. Unido a lo anterior, es importante señalar que se observa una falta de interés por la educación de algunos de los gobiernos, reflejada en la asignación exigua de fondos presupuestarios para educación y en la inacción para resolver los problemas que afectaban a esta. Con estos condicionantes es difícil que fructificase cualquier opción de desarrollo educativo en el país.

El desarrollo del «Estado docente» en Bolivia fue muy limitado durante el siglo XIX en comparación con Europa, EE.UU. y con otros países del entorno hispanoamericano.⁴ Pero el país no se retrasó respecto a otros países en la concepción de la educación como algo esencial para su progreso, ni tampoco en la promulgación de leyes educativas ni en el intento de configurar un sistema educativo. Contó con su primer Estatuto General de Educación (9 de enero de 1827) solo año y medio después de su independencia. Este código educativo supuso un hito importante en la historia de la educación en Hispanoamérica (LOFSTROM, 1983). En términos comparados, podría situarse entre los primeros que se aprobaron a nivel nacional en las repúblicas hispanoamericanas,⁵ adelantándose, por ejemplo, en casi cinco años a Francia y en más de veinticinco a España, en la promulgación de leyes nacionales sobre educación.⁶

La bibliografía especializada sobre Bolivia ha estudiado en menor medida la historia educativa del siglo XIX, que la del siglo XX y, además, no determina qué políticas educativas supusieron realmente un cambio importante en el desarrollo educativo, ni analizan sus logros.⁷ Una muestra de ello es que, por ejemplo, en la obra de REYEROS (1952), una de las primeras y más extensas que se ha hecho para el siglo XIX, se identifican tantas etapas en la historia educativa del país y políticas educativas, como gobiernos existieron, aunque muchas de ellas no abandonaron

3 Los encargados de redactar algunas de las *Memorias Anuales de Educación* así lo reconocen. Es lo que ocurre, por ejemplo, en la de 1843, p.3.

4 Según los datos de alfabetismo que proporcionan NEWLAND (1991 y 1994), TORTELLA y NUÑEZ (1993) y OSSENBACH (2001) para estos países.

5 En Colombia se aprobó un código nacional de educación a finales de la década de 1840 (ARÉVALO y RODRÍGUEZ, 2012) y en Perú en 1850 (ESPINOZA, 2013).

6 Francia contó con su primera ley de educación (la «Ley Guizot») en 1833 y España en 1857 («Ley Moyano»).

7 Destacan los trabajos de REYEROS (1952), SUÁREZ (1970), PEÑARANDA (1986), CAMACHO (1991), CAJÍAS, BARRAGÁN y LEMA (2015), CAJÍAS ET AL. (2015), CASTRO (2017), VELÁSQUEZ-CASTELLANOS (2023). Para una revisión bibliográfica más completa sobre este tema, ver KLEIN y CONTRERAS (2025).

el campo de lo proyectado. Dentro de la maraña legislativa en educación que caracteriza a la Bolivia decimonónica, es necesario establecer algo de claridad e identificar los principales hitos que se produjeron. Por ello, el objetivo de este trabajo de investigación es determinar cuáles fueron las políticas educativas más importantes del siglo XIX, en qué grado se consiguieron los resultados planeados –en la medida en que las fuentes lo permiten– y qué factores los condicionaron.

Hay que tener presente que esta investigación se construye sobre una premisa: el progreso educativo que consiguió el país en el siglo XIX tuvo un alcance muy limitado. Basta comprobar los datos de alfabetismo que se han estimado que había en los años posteriores a la emancipación (menos del 10%) con los que había a comienzos del siglo XX (menos del 20%).⁸ Por tanto, en Bolivia no se produjo a lo largo del XIX la transición de la alfabetización, como sí ocurrió en otros países como Argentina o Uruguay.⁹ Es decir, el momento en que la tasa de alfabetismo comienza a aumentar y supera el umbral del 50%.

La investigación se basa principalmente en el estudio de fuentes primarias, en especial las *Memorias Anuales de Educación*, elaboradas por lo diferentes ministerios que tuvieron competencias educativas a lo largo del siglo, y los *Anuarios Legislativos de Bolivia*, en donde se encuentran las leyes sobre educación y las Constituciones políticas que recogen aspectos educativos.¹⁰

2. LA EDUCACIÓN TRAS LA INDEPENDENCIA, 1825-1828: LO QUE PUDO SER Y NO FUE

Unos meses después de la independencia (6 de agosto de 1825), su líder, Simón Bolívar, abandonó esas tierras y delegó el mando del país en Antonio José de Sucre, quien se convirtió en el primer presidente de la nueva república. Su cargo fue ratificado por la Asamblea Constituyente de mayo de 1826.

Sucre se enfrentó a unos desafíos de gran envergadura, se trataba de crear una nueva nación sobre las bases institucionales del régimen republicano liberal. El neonato país –quizá hasta prematuro– se encontraba en una dramática situación económica y social, fruto de los años de guerra, que Sucre trató de revertir con un amplio plan de reformas económicas, administrativas y sociales (BARRAGÁN ET AL., 2015).¹¹ Uno de los aspectos que más había sido descuidado por las autoridades reales y por la Iglesia durante la época colonial fue la educación (LOFSTROM, 1983). Es por esto por lo que la política educativa ilustrada diseñada bajo el mandato de Sucre se inserta dentro de ese marco reformador. Sucre tenía la firme convicción

8 Según los datos de NEWLAND (1991 y 1994) y VELÁSQUEZ-CASTELLANOS (2023). Además, al comenzar el siglo XX, Bolivia era uno de los países de Hispanoamérica que tenían niveles más bajos de población alfabetizada y menores tasas de escolarización (2% frente al 5,2% de media en la región), según los datos de NEWLAND (1991 y 1994).

9 Ver nota 4.

10 Ambas fuentes se ubican en el Archivo Histórico y Biblioteca de la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia en La Paz.

11 Sobre las reformas de Sucre, ver LOFSTROM (1983).

de que la formación de los ciudadanos, de manera igualitaria y democrática, era imprescindible para el éxito del sistema republicano recién implantado.

Las primeras disposiciones en materia educativa –más de una decena– se remontan al periodo comprendido entre diciembre de 1825 y octubre de 1826, es decir, apenas unos meses después de haberse proclamado la independencia. Esto muestra una clara preocupación por el aspecto educativo en un contexto donde la inestabilidad asociada a la guerra aún perduraba. En este breve periodo el corpus legislativo muestra el influjo ilustrado y liberal procedente de Europa, así como algunas de las corrientes educativas más innovadoras. Al frente del proyecto educativo para la nueva república se situó a Simón Rodríguez como director general de educación. Rodríguez fue maestro, mentor y hombre de confianza de Bolívar. De manera autodidacta, se había convertido en maestro de escuela primaria en Venezuela y en pedagogo y ensayista tras su paso por este país, por Colombia, así como por Estados Unidos y Europa.¹²

Para Rodríguez la educación tenía una función social (BARRAGÁN ET AL., 2015) y aspiró a sustituir el sistema educativo colonial –caracterizado por una escasa alfabetización y por una reducida formación orientada a latinistas, juristas y clérigos– por uno nuevo, de influencia francesa, donde el estado asegurase una educación universal, con igualdad de oportunidades para todos y que sirviera al interés nacional. Pretendía, además, hacer de los futuros ciudadanos hábiles trabajadores y artesanos.¹³ Se muestra desde el inicio, según las disposiciones aprobadas, un claro intento de desplegar una oferta educativa con una triple vertiente: la elemental o primaria para alfabetizar al pueblo; la profesional, para dar formación técnica y enseñar un oficio; y la secundaria, para el estudio de las ciencias, especialmente las humanísticas.

Los decretos educativos promulgados en diciembre de 1825 ordenaron la creación: de una *escuela de primeras letras* para niños de ambos sexos en cada ciudad boliviana; de un centro de educación secundaria (al que se denominó *colegio de ciencias y artes*) en cada capital de los siete departamentos en los que quedó dividido administrativamente el territorio; y de *escuelas para los huérfanos* de la revolución.¹⁴ El resto de leyes educativas en estos primeros meses de vida de Bolivia, firmadas por Sucre entre febrero y octubre de 1826, planificaron la apertura de centros similares y fueron el preludio al Estatuto General de Educación que se elaboraba. La nueva legislación previó la creación de: 1) *colegios de huérfanos* (tres para niños y tres para niñas) para enseñarlos a leer y a escribir y también para instruir a los niños en oficios mecánicos y a las niñas en las tareas domésticas; 2) *escuelas primarias cantonales*, con el mismo plan de estudios que en los colegios de huérfanos, en los Departamentos de Cochabamba y de La Paz; y 3) *colegios de ciencias y artes*, similares a los proyectados por Bolívar en diciembre de

12 En Europa permaneció, aproximadamente, desde 1797 a 1823, y allí se sumergió en la corriente ilustrada que conformó su ideario político. Con un gran interés por la educación y la pedagogía, pudo observar y probar algunos programas educativos y métodos de enseñanza en Gran Bretaña, Suiza, Francia, Italia, Alemania e, incluso, en Rusia (PEÑALVER, 1983).

13 Así se refleja en las obras de Simón Rodríguez, compiladas por JORGE y ROSALES (2016).

14 Decretos de 11 de diciembre de 1825, *Anuarios Legislativos de Bolivia*.

1825, encargados de la instrucción secundaria, en régimen mixto de internado y externado, en las ciudades de Cochabamba, Potosí, La Paz, Sucre y Oruro.¹⁵

Para poder desplegar estas medidas de carácter no solo educativo, sino también político y social, se requerían fondos con los que el incipiente Estado aún no contaba. Por este motivo, Bolívar y Sucre articularon la creación de un tesoro nacional –similar al que existía para el ejército– para educación. Se asignaron rentas y bienes de la Iglesia, como conventos, a las escuelas para que pudieran disponer de amplios locales donde impartir las clases (REYEROS, 1952). La mayor parte de las rentas procedieron de las diócesis en las que se ubicaba cada centro escolar. La utilización de los bienes de la Iglesia para el sostenimiento de la educación se inserta dentro de la reforma tributaria que la administración de Sucre desarrolló, en la que la confiscación de bienes y rentas eclesiásticos con el objetivo de acrecentar los ingresos del Estado fue una práctica habitual. También había rentas procedentes del gravamen de algunas actividades como el comercio de mercancías.¹⁶

La Asamblea Constituyente de 1826 aprobó finalmente en diciembre de ese año el Estatuto General de Educación que se había elaborado mientras se aprobaban los primigenios decretos educativos. Fue dado a conocer de manera oficial el 9 de enero de 1827, bajo la denominación de Ley de Educación, y contó con dos complementos legislativos: el primer presupuesto general del Estado, aprobado el 2 de enero de 1827, con una partida específica para Educación que representó el 5,6% del total;¹⁷ y el Reglamento de los *colegios de ciencias y artes* de 28 de octubre de ese mismo año.

Fue el primer Estatuto de Educación con el que contó Bolivia. Era un amplio texto normativo que sirvió de guía, aun con modificaciones, para la política educativa diseñada en el país durante, aproximadamente, dos décadas, hasta la reforma diseñada bajo el mandato de José Ballivián (1841-1847). Siguiendo la misma línea establecida por los Decretos de 1825 y 1826, el Estatuto de Educación de 1827 previó un sistema nacional de educación con una organización centralizada, aunque todavía no se había implantado el aparato administrativo estatal necesario. El estatuto no contempló el principio de obligatoriedad a diferencia de lo que ocurrió, por ejemplo, en la Gran Colombia, en Chile, en Paraguay o en Costa Rica, donde sí se concibió, al menos sobre el papel, la obligatoriedad de la

15 Decretos de 3, 4, 6 y 8 de febrero de 1826; Decretos de 2, 3 y 4 de marzo de 1826; Decretos de 27 y 28 de abril de 1826; Decretos de 3 y 4 de mayo de 1826; y Decreto de 28 de octubre de 1826. *Anuarios Legislativos de Bolivia*.

16 Decreto de 3 de febrero de 1826, Decreto de 2 de marzo de 1826, Decreto de 27 de abril de 1826, Decreto de 3 de mayo de 1826, y Decreto de 28 de octubre de 1826. *Anuarios Legislativos de Bolivia*. Sobre la reforma tributaria de Sucre, ver LOFSTROM (1983).

17 El ejército representó, de media, una partida de algo más del 40% del total del Presupuesto, pero en momentos de guerra superó el 50% (según los datos de HUBER 1991). Por el contrario, la educación acaparó, en promedio, menos del 5% durante el siglo XIX (*Presupuestos Nacionales y Departamentales de la República de Bolivia*, varios años; REYES, 1952; HUBER, 1991; y VELÁSQUEZ-CASTELLANOS, 2023). Las deficientes fuentes fiscales para el siglo XIX impiden aportar información detallada sobre la financiación de la educación. Cuando hay datos, por lo general, están sumados a los gastos educativos los de beneficencia (hospitales, asilos, etc.) o los del clero, en otros casos son datos parciales, solo relativos a algunos departamentos. Son partidas de las que se conoce su grado de ejecución posterior.

educación durante esta década de 1820 (NEWLAND, 1991). Con esa ley se trató de desplegar una oferta pública de educación en tres ámbitos: primaria, secundaria e instrucción técnica profesional. Fue una educación pública pero no gratuita, salvo para los alumnos de rentas bajas que quedaron exentos de pago. Se concibió el establecimiento de una gran variedad de centros que debían repartirse por todo el territorio del país, aunque no especificó su número. Para ayudar en esa ardua tarea de ilustrar al pueblo boliviano, se ideó la creación de varias instituciones culturales (*Instituto Nacional* y *Sociedades de Literatura*) que reunirían a académicos y literatos, y que actuarían como focos de divulgación científica repartidos por el país.¹⁸ Estas instituciones no abandonaron el papel durante el mandato de Sucre. El *Instituto Nacional* consiguió abrir (se desconoce por cuánto tiempo) en agosto de 1838, bajo el gobierno de Andrés de Santa Cruz, pero estuvo conformado por miembros del gobierno y no por académicos, como así debía ser (PONCE, 2011).

La enseñanza primaria debía impartirse con el método Lancaster o «mutuo»,¹⁹ como se denominó en Hispanoamérica,²⁰ del que Rodríguez era un gran conocedor. Se establecieron tres niveles y para cada uno de ellos se planteó un tipo de escuela con unas características bien concretas. Al conjunto de todo ellas se las denominó *escuelas de primeras letras* y eran las que siguen a continuación.²¹ Las *escuelas primarias*, encargadas de la educación más elemental (primer nivel) y las más numerosas, pues debían establecerse en todos los municipios de más de 200 habitantes y en todas las capitales de cantón, de provincia y de departamento. Las *escuelas secundarias*, concebidas para la educación primaria superior (segundo nivel), debían establecerse solo en las capitales de provincia. Y las *escuelas centrales* (tercer nivel), ubicadas exclusivamente en las capitales de los departamentos, servían para preparar a los alumnos más aventajados de cada departamento para su ingreso en la educación secundaria.

El segundo ámbito educativo que el Estatuto de 1827 estableció, fue la instrucción secundaria.²² Los centros encargados de impartir la educación secundaria continuaron siendo los denominados *colegios de ciencias y artes* que debían establecerse en las capitales de departamento. Se concibió para ellos un plan de estudios extensísimo y que muestra la intención del gobierno por crear cuasi facultades donde los alumnos pudieran profundizar sobre todas las ramas del saber.²³ A diferencia de lo que ocurrió con la educación primaria, para la

18 Esta labor divulgativa se completaba con un Museo Nacional, una Biblioteca Nacional, así como un jardín botánico y un laboratorio para experimentaciones (artículos 24 a 44 de la Ley de Educación de 9 de enero de 1827, *Anuarios Legislativos de Bolivia*).

19 Así viene recogido en el artículo 1 de la Ley de Educación de 9 de enero de 1827, *Anuarios Legislativos de Bolivia*. A pesar de esto, en la práctica, según la información hallada en las *Memorias Anuales de Educación*, se establecieron escuelas primarias no lancasterianas y otras, mucho más escasas, también de educación primaria, en las que sí se seguía el método Lancaster. Sobre la aplicación del método lancasteriano en Hispanoamérica ver UZCATEGUI (1973) y WEINBERG (1995).

20 Algunas repúblicas nacientes de Hispanoamérica comenzaron a aplicarlo en las dos primeras décadas del siglo XIX (REYEROS, 1952).

21 Capítulo 1 de la Ley de Educación de 9 de enero de 1827, *Anuarios Legislativos de Bolivia*.

22 El Estatuto también contempló, al igual que las leyes precedentes, las enseñanzas técnicas. Sobre el desarrollo de este tipo de instrucción en Bolivia, ver ALONSO, ORTÚÑEZ Y TANGARA (2025).

23 En ese momento, Bolivia solo contaba con la Universidad de San Francisco Javier, fundada por los

educación secundaria se detallaron con mayor precisión las asignaturas que debían cursarse, así como los manuales o textos de referencia a seguir por los docentes. No obstante, el plan de estudios secundarios diseñado para Bolivia, a pesar de ser extenso, era muy confuso, presentaba importantes lagunas y no coincidía el planteado en el Estatuto (9 de enero de 1827), con el detallado en la Ley 28 de octubre de 1827 que trató de organizar estas enseñanzas. En cualquier caso, los estudios secundarios quedaron divididos (según la segunda norma que es la más detallada) en cinco áreas: Estudios preparatorios; Ciencias exactas; Ciencias naturales; Ciencias morales; y Literatura.²⁴ Aunque en el Estatuto parecen intuirse dos itinerarios en los estudios secundarios—que leyes posteriores confirmarán—entre letras y ciencias, en este momento y durante todo el siglo XIX solamente se pudo ofrecer el primero; lo que explica las dificultades para implantar estudios superiores en áreas científicas y tecnológicas (ALONSO, ORTÚÑEZ Y TANGARA, 2025).

Siguiendo lo marcado por los decretos anteriores, el Estatuto general de 9 de enero 1827 y el reglamento de 28 de octubre establecieron una educación secundaria de pago y previeron la posibilidad del internado en los *colegios de ciencias y artes*. De esta forma, los alumnos que cursaban la secundaria eran internos o externos. Los primeros podían estar becados por el Estado, quien cubría todos sus gastos de internamiento (manutención, vestuario, etc.) o ser pensionistas, es decir, tenían que cubrir por su cuenta la pensión o gastos de internamiento.²⁵

A pesar de los esfuerzos del gobierno de Sucre por establecer una oferta educativa en los niveles primario y secundario, el alcance de esta política educativa fue mínimo. La mayoría de los centros educativos previstos no llegaron a establecerse principalmente por falta de fondos. Esta carencia será una constante en toda la historia educativa boliviana hasta bien entrado el SIGLO XX. Aunque las fuentes sobre educación para estos años son muy precarias,²⁶ reflejan que, durante el mandato de Sucre, la oferta de educación secundaria, en los *colegios de ciencias y artes*, es la que más se aproximó a la diseñada por la política educativa, al menos, en lo que respecta al número de centros. Se llegaron a establecer, no sin serias dificultades y sobre antiguos conventos o seminarios, colegios en las ciudades más importantes, como: Sucre, La Paz, Cochabamba, Potosí, Oruro y Santa Cruz; que en suma albergaron a poco más de 400 alumnos.²⁷ Sin embargo, en ninguno de ellos se pudo ofrecer en su totalidad el plan de estudios para la educación secundaria establecido por la legislación. Es muy posible que estos centros tuvieran un funcionamiento intermitente en el tiempo y que, incluso, llegasen a cerrar en los siguientes años.²⁸ También abrieron cuatro colegios de huérfanos y varios de huérfanas, en Cochabamba, Sucre, La Paz y Potosí, que beneficiaron a

españoles en 1624 en Chuquisaca.

24 Decreto de 28 de octubre de 1827, *Anuarios Legislativos de Bolivia*.

25 Artículos 64 a 75 del decreto de 28 de octubre de 1827. *Anuarios Legislativos de Bolivia*.

26 Todas las cifras sobre educación durante buena parte del siglo XIX hay que tomarlas con cautela porque pueden estar sujetas a errores de registro (bien porque son datos parciales, bien por su mal registro) en las propias fuentes, especialmente en las *Memorias Anuales de Educación*.

27 *Memorias Anuales de Educación*, varios años; y LOFSTROM (1983).

28 Durante los primeros años, 1830-1831, del mandato de Santa Cruz se aprobaron varios decretos que trataban de establecer los colegios de ciencias y artes que el Estatuto de 1827 había contemplado.

una reducida cantidad de jóvenes (REYEROS, 1952). De estos, durante los siguientes años, cerraron todos con la excepción del de Cochabamba.²⁹ Por su parte, la oferta de educación primaria fue la que más se alejó de lo proyectado sobre el papel. Se consiguieron abrir escuelas primarias, solo algunas específicamente lancasterianas, en Sucre, La Paz, Oruro, Santa Cruz y Cochabamba. Pero solo en los departamentos de Cochabamba y La Paz las escuelas se instalaron fuera de la capital y llegaron a algunas poblaciones de las principales provincias. En total se registran únicamente casi dos docenas de ellas. Todos los centros educativos se enfrentaron a importantes problemas de financiación –a pesar de contar con rentas específicas– y a la falta de docentes, entre otros.³⁰

Quizás una de las limitaciones del Estatuto de 1827 fue la desproporcionada tipología de centros educativos y de instituciones culturales proyectados, difícil de materializar teniendo en cuenta varios factores. En primer lugar, el gobierno tuvo serios aprietos para crear una estructura organizativa educativa clara y estable y para construir y equipar su infraestructura básica. En segundo lugar, la crisis presupuestaria que afectó al país durante el gobierno de Sucre y que se extendió a los posteriores. En 1826 y 1827 los ingresos del Estado se situaron en torno a 1,5 millones de pesos, de los cuales se destinaron más de 1,3 al servicio de guerra, mientras que los gastos superaron ligeramente los 2,1 millones, lo que produjo un déficit importante de medio millón de pesos. El desequilibrio presupuestario fue una constante hasta, al menos, la bancarrota de la hacienda en 1878 (PERALTA e IRUZOQUI, 2000). Consecuencia inmediata de esto es que las partidas presupuestarias destinadas a otros servicios públicos, como la educación –a pesar de ser considerada un elemento esencial en la administración de Sucre–, tuvieron una asignación insuficiente de recursos económicos. Aunque en el primer presupuesto nacional de 1827 se estipuló una partida específica para educación (142.219 pesos), una parte de estos fondos fueron recurrentemente transferidos a otras competencias, lo que dificultaba el avance de la oferta pública de educación.³¹ Además, esa ínfima cifra, en comparación con el gasto militar, era muy similar a la destinada únicamente al pago de los salarios de la jerarquía eclesiástica.³²

En tercer lugar, la escasa preparación y competencia de los empleados públicos encargados de la gestión educativa –por ser en muchos casos personas completamente ajenas a ese ámbito–, lo que es reflejo de la empleomanía característica de esos años y de los posteriores³³ y de la subsiguiente carencia de una burocracia profesional. Y, en cuarto lugar, la escasez de docentes y su insuficiente cualificación, como consecuencia de la ausencia –tendencia que se extenderá durante todo el siglo– de escuelas normales para su instrucción. En el

29 Preámbulo del Decreto de 27 de febrero de 1830, *Anuarios Legislativos de Bolivia*.

30 *Memorias Anuales de Educación*, varios años; Preámbulo del Decreto de 27 de febrero de 1830, *Anuarios Legislativos de Bolivia*; y LOFSTROM (1983).

31 Se estima que entre 1828 y 1829 dos tercios de ese fondo para educación fue destinado a otras partidas presupuestarias (*Memoria Anual de Educación*, 1850, p. 18).

32 Según los datos recogidos por HUBER (1991).

33 Sobre el discurso de la empleomanía en Bolivia durante el liberalismo sucreño y durante el caudillismo posterior, ver PERALTA e IRUZOQUI (2000).

Estatuto se fijó que el proceso de contratación de maestros para las escuelas se reducía al nombramiento público por parte del prefecto de cada departamento, a propuesta de la Junta de Beneficencia, por tanto, sin ningún tipo de evaluación de sus competencias académicas ni educativas. Lo mismo ocurría con la contratación de profesores en los colegios de secundaria, denominados catedráticos, en donde solo se establecía como requisito el conocimiento (en principio, sin necesidad de demostrarlo) de la materia o materias que iba a impartir. Su nombramiento lo realizaba el prefecto de cada departamento a propuesta, en este caso, del rector (director) del centro. Esto, unido a la ausencia de centros de formación para docentes (denominadas escuelas normales), generó problemas vinculados a la falta de cualificación de los maestros de escuelas primarias y de los colegios de secundaria durante todo el siglo XIX, como así atestiguan las *Memorias Anuales de Educación*.

A pesar de las expectativas que una reforma educativa como la diseñada por Sucre podía despertar en la sociedad de la época, su fracaso es innegable. Este obedece, a los factores recién mencionados, a la situación socioeconómica y política de los primeros años tras la independencia –que incluye la invasión por parte de Perú–, así como a la reacción adversa de una parte de la sociedad boliviana –como el clero y las élites urbanas– a la reforma educativa ilustrada que la administración de Sucre quiso desarrollar (CAJÍAS, BARRAGÁN Y LEMA, 2015).³⁴

3. LA EDUCACIÓN DURANTE EL CAUDILLISMO, 1829-1880: LA PREEMINENCIA DE LO MILITAR

3.1. Andrés de Santa Cruz (1829-1839)

Tras el derrocamiento de Sucre en 1828 y la invasión peruana, se inició una dinámica militar –caracterizada por golpes de Estado y pronunciamientos– para el control de la presidencia, que sumergió al país en su etapa caudillista. Continuó el predominio de lo militar frente al resto de competencias gubernativas, como reflejan las fuentes de la época y algunos autores,³⁵ y el subsiguiente poco espacio para la educación y para otros gastos públicos. Los presupuestos de gastos en Bolivia durante el periodo 1826-1872, aproximadamente, cubrieron básicamente sueldos y pensiones de militares, civiles y eclesiásticos. Las partidas que fueron a parar a militares y a funcionarios del aparato estatal no bajaron del 69% del

³⁴ En esta misma línea argumental, LOFSTROM (1983) sostiene que las élites se opusieron, por ejemplo, a los intentos de Simón Rodríguez y Sucre por implantar con fondos públicos escuelas que alfabetizaran y enseñaran un oficio artesanal a niños indígenas y mestizos. En el caso de la ciudad Sucre, según PONCE (2011), los profesionales dedicados a la abogacía y a labores jurídicas, así como los académicos de la Universidad de San Francisco Javier, se oponían a la reforma educativa de Sucre y a los nuevos colegios de ciencias y artes que surgían de esta, porque tenían la convicción de que pretendía destruir la universidad de esa ciudad.

³⁵ *Presupuestos Nacionales y Departamentales de la República de Bolivia*, varios años; *Memorias Anuales de Educación*, varios años; HUBER (1991) y PERALTA e IRUZOQUI (2000).

total de gastos en ese periodo.³⁶ Sin embargo, en la mayoría de los gobiernos de este periodo, como se mencionó, hubo espacio dentro las políticas públicas para educación y se aprobaron leyes a tal fin. Aunque es cierto que solo unas pocas de esas políticas se materializaron e introdujeron cambios relevantes en el desarrollo educativo del país.

Después del exilio de Sucre la ya de por sí precaria administración del Estado quedó en una situación de completo abandono y las rentas fiscales del Estado prácticamente desaparecieron. Con este panorama Andrés de Santa Cruz estableció una serie de transformaciones de cierta envergadura en la estructura del sistema educativo nacional heredado del gobierno de Sucre. La administración de Santa Cruz terminó ejecutando iniciativas concebidas originalmente por Sucre pero que no se habían llegado a materializar.

Se redefinieron los niveles educativos que se debían ofertar por parte del Estado. Se engrosó el nivel universitario con la creación de dos nuevas universidades, la de San Andrés en La Paz (1830)³⁷ y la de San Simón en Cochabamba (1832),³⁸ que se sumaron a la de San Francisco Javier de Sucre (1624).³⁹ No se creó un sistema universitario nacional, como sí ocurrirá en la década de 1840, simplemente se concedió el rango de universitarios o facultativos a algunos estudios que hasta ese momento formaban parte de la educación secundaria (según el Estatuto de 1827), como la Jurisprudencia o Derecho, la Teología y la Medicina. En el caso de las nuevas universidades, la de La Paz y la de Cochabamba, las facultades de Derecho y Teología, únicas que entraron en funcionamiento, compartieron edificio e incluso profesores con los *colegios de ciencias y artes* y los *seminarios* de esas ciudades. Es posible, por tanto, que la Universidad de La Paz y la Universidad de Cochabamba no estuvieran constituidas en esos años, en la práctica, como instituciones educativas y que solo actuaran como distritos universitarios en esos departamentos.

La fundación de las nuevas universidades obedeció más a razones políticas –conceder relevancia en materia política y de educación superior a otras regiones emergentes, frente al tradicional monopolio político y universitario de Sucre– que a motivos académicos (PONCE, 2011). El gobierno de Santa Cruz devolvió el poder y la influencia que Sucre había quitado a la Iglesia y esto se comprueba, por ejemplo, en el terreno educativo. En el claustro de las tres universidades de Bolivia se encontraban miembros de la alta jerarquía eclesiástica.⁴⁰ El plan educativo de Santa Cruz, en lo que respecta a la educación universitaria, fue un intento de mejorar la tradición educativa heredada de la época colonial, pero sin la intención de romper con ella. Una breve comparación entre ambos modelos permite comprobar grandes continuidades en lo relativo a la estructura organizativa, a los planes de estudio o a la selección de los profesores, entre otros aspectos.⁴¹

36 Según los datos recogidos por (HUBER, 1991).

37 Ley de 30 de noviembre de 1830, *Anuarios Legislativos de Bolivia*. Con la ley de 13 de agosto de 1831 se le concedió el rango de Universidad Mayor.

38 Ley de 5 de noviembre de 1832, *Anuarios Legislativos de Bolivia*.

39 Sobre el desarrollo de las universidades bolivianas en el siglo XIX, ver PONCE (2011).

40 VÁSQUEZ (1988) y PONCE (2011).

41 Ley de 30 de noviembre de 1830, *Anuarios Legislativos de Bolivia*; Ley de 5 de noviembre de 1832,

También se reglamentó el nivel primario con una norma (ley de 9 de julio de 1838) que trató de imitar, aunque no de manera explícita, el modelo francés creado con la ley de Guizot de 1833.⁴² A diferencia de la legislación educativa de Sucre, la Ley de 1838 contempló la educación como un servicio gratuito, al menos en su nivel primario. Pero, a pesar de este gran avance conceptual en el desarrollo del «Estado docente», esta ley genera una gran confusión –lo que es, por otro lado, la tónica general en la legislación educativa boliviana, junto a la inestabilidad de las políticas– cuando se trata de analizar y de comparar con la política educativa del presidente Sucre. En ella se habla de educación primaria y secundaria, pero no está claro si esta última se refiere a la instrucción secundaria que debía impartirse –según el Estatuto de educación vigente (el de 1827, aprobado por Sucre)– en los *colegios de ciencias y artes*, como puente entre la primaria y la universitaria, o si, por el contrario, era un nivel superior dentro de la educación primaria.

Con la ley de 9 de julio de 1838 se creó un plan de estudios para la secundaria y para la primaria que coincide con el plan de estudios primarios de la ley de Guizot. El nivel elemental de esta coincidió con el elemental de la ley de 1838 del gobierno de Santa Cruz,⁴³ y el superior de la ley francesa sirvió de base para la educación secundaria boliviana.⁴⁴ Si se comparan estos planes de estudio con las asignaturas que se recogen en los decretos que Santa Cruz aprobó entre 1830 y 1831,⁴⁵ y que debían abrir –por permanecer cerrados– los *colegios de ciencias y artes* previstos por el Estatuto de 1827 no parecen coincidir. Por tanto, aunque en la Ley de 1838 se hable de instrucción secundaria, hay que asumir que se trataba de un nivel superior dentro de la educación primaria. Si esto fue así, la política educativa de Santa Cruz en lo concerniente a la educación primaria trató de simplificar –no sin una gran confusión en el proceso– la diseñada por Sucre. Los centros encargados de impartir los planes de estudio de la Ley de 1838 fueron las *escuelas primarias*, que debían abrirse en todos los cantones y pueblos de más de 200 vecinos, y las *secundarias* (en las capitales de departamento y en los municipios de más de 6.000 vecinos).⁴⁶

La política educativa de Santa Cruz, a pesar de que concibió a la educación pública como un elemento esencial y regenerador para la nación boliviana, abrió la posibilidad a la educación privada con la apertura de escuelas regentadas

Anuarios Legislativos de Bolivia; y PONCE (2011).

42 Sobre esta ley consultar, por ejemplo, GIOLITTO (1983).

43 La ley de Guizot de 1833 estableció las siguientes asignaturas en el nivel primario elemental: educación moral y religiosa; lectura; escritura; elementos de la lengua francesa; aritmética; y sistema legal de pesos y medidas. Por su parte, la ley boliviana de 9 de julio de 1838 definió en su nivel primario elemental: religión; moral; lectura; escritura; elementos de la lengua nacional; aritmética; y sistema legal de pesos y medidas. Se comprueba que coinciden exactamente las asignaturas.

44 Que comprendía las asignaturas de: elementos de geometría y sus aplicaciones ordinarias (dibujo lineal y mensura de tierras); nociones de física y de historia natural; canto; elementos de historia y geografía, especialmente la nacional. Artículo 3 de la ley de 9 de julio de 1838, *Anuarios Legislativos de Bolivia*.

45 Leyes de 7, 23 y 24 de septiembre de 1831 (*Anuarios Legislativos de Bolivia*).

46 Artículo 12 de la ley de 9 de julio de 1838. Por la información recogida en las *Memorias Anuales de Educación*, de esos años, las *escuelas secundarias* continuaron llamándose en la práctica *colegios de ciencias y artes*.

por particulares, pero supervisadas por el Estado.⁴⁷ Otro aspecto destacable en materia educativa de este gobierno es el intento de abrir escuelas para la formación de profesores. En las fuentes se encuentran alusiones a que el problema, recurrente del sistema educativo boliviano, de la falta de profesores y su escasa formación era algo que preocupaba a los legisladores del momento. Para tratar de solucionarlo, la legislación educativa aprobada por Santa Cruz planteó la creación de escuelas normales, que nunca se materializaron.⁴⁸ Por último, al igual que la administración Sucre, la de Santa Cruz procuró impulsar la educación técnica o profesional, en concreto con la Ley de 27 de febrero de 1830, mediante *escuelas de artes* en donde se combinaba una instrucción primaria y una técnica para enseñar diferentes especialidades en artes y oficios, pero en ambos casos sin éxito (ALONSO, ORTÚÑEZ Y TANGARA, 2025).

Aunque el gobierno de Santa Cruz no tuvo que enfrentarse a una reacción adversa de una parte de la sociedad boliviana, como sí le ocurrió a Sucre, su política se vio condicionada por problemas similares: escasez de profesores y deficiente cualificación; desorden a la hora de legislar; confusión en la definición de la estructura del sistema educativo; así como recursos económicos exigüos. A este respecto, bastan varios ejemplos para evidenciar el problema. Primero, antes de la reforma educativa que se emprendió durante el siguiente gobierno, el de José Ballivián (1841-1847), lo habitual, según las propias *Memorias Anuales de Educación* de esos años, era que la enseñanza primaria estuviera en manos de personas que, en ocasiones, dudosamente poseían con garantías estos conocimientos básicos.⁴⁹ Segundo, en el presupuesto de 1835, el ejército cuadruplicó la asignación económica del ramo educativo.⁵⁰ A pesar de este panorama sombrío en materia educativa, al finalizar el mandato de Santa Cruz se había conseguido establecer un mayor número de escuelas de las que, posiblemente, había cuando tomó el mando del país. Los datos que se han podido recopilar muestran que en 1840 había alrededor de 90 escuelas primarias, para ambos sexos, repartidas principalmente por las zonas urbanas y *colegios de ciencias y artes* en la mayoría de las capitales de departamento.⁵¹

47 Capítulo 2 de la mencionada ley.

48 El Capítulo 4 de la ley se encargaba de estas escuelas. En 1835 se creó el primer intento de escuela normal en Bolivia, dirigida por el escritor español José Joaquín de Mora, anexionada a la Universidad de San Andrés en La Paz. Apenas duró unos meses por la falta de formación pedagógica, metodológica y didáctica. En realidad, funcionó como una escuela secundaria, más que como un centro de formación de docentes (REYEROS, 1952 y PONCE, 2011). Con anterioridad, durante el mandato de Sucre, se abrió una sección para la instrucción de maestros en el método lancasteriano, dentro de la escuela lancasteriana que se implantó en Sucre a comienzos de 1826. Es posible que funcionase de manera intermitente hasta el derrocamiento del presidente Sucre en 1828 (LOFSTROM, 1983).

49 *Memoria Anual de Educación* de 1850, p. 15.

50 Según los datos recogidos por HUBER (1991).

51 Anexo de la *Memoria Anual de Educación* de 1840.

3.2. José Ballivián (1841-1847)

Durante el mandato de José Ballivián, que se inició tras un golpe de Estado después de los breves mandatos de Sebastián Ágreda y Enrique Calvo, se produjeron dos hechos significativos, y de signo contrario, en la historia educativa de Bolivia. El primero, el desmantelamiento del sistema educativo boliviano que tanto había costado crear. La invasión que inició Perú en 1841 y el conflicto bélico entre ambos países, conllevó la supresión de la actividad educativa en todo tipo de centros. El clima de inestabilidad social aparejado y los exiguos fondos con los que contaba la educación, desmantelaron de hecho el sistema.⁵² El segundo, una vez finalizado el conflicto (1842), supuso un fuerte impulso a la instrucción en Bolivia. En la Constitución aprobada durante este gobierno (la de 17 de junio de 1843) no se mencionó nada relacionado con la educación. Sin embargo, y a pesar de lo anterior, en 1845 asumió la cartera del Ministerio de Instrucción, Tomás Frías, que acababa de regresar de Europa con un amplio bagaje cultural y pedagógico que trató de aplicar en el país. Frías diseñó una reforma educativa que permitió configurar un nuevo sistema nacional de educación, posiblemente de inspiración francesa por el papel central que jugó la universidad en este sistema, que perduró, sin muchos cambios, hasta la década de 1870.

La historiografía boliviana ha resaltado la figura de Santa Cruz y sus logros políticos a la vez que ha descuidado la naturaleza progresista de algunas reformas del gobierno de Ballivián, quien trató de impulsar el desarrollo cultural y el progreso general del país (VÁSQUEZ, 1988 y PONCE, 2011). Durante su mandato se aprobaron tres leyes educativas, inspiradas en algunos aspectos por la legislación educativa francesa,⁵³ que por la envergadura de los cambios planteados pueden considerarse como ampliamente reformistas y que perduraron sin cambios hasta comienzos de la década de 1870. Estas pretendieron modificar los tres niveles en los que continuó dividido el sistema educativo boliviano: el universitario (Decreto de 25 de agosto de 1845); el secundario (Decreto de 15 de octubre de 1845 sobre los colegios de secundaria); y el primario (Decreto de 13 de noviembre de 1846 sobre escuelas primarias). El ministro consideraba imprescindible esta reforma por la alarmante situación en la que se encontraba la educación en el país, así como por los constantes casos de corrupción –adjudicación de cátedras y títulos universitarios de manera arbitraria– que iban floreciendo en este ámbito.⁵⁴ La reforma de Frías marcó un hito y sentó las bases de la educación boliviana durante casi tres décadas. Buscó introducir orden y claridad en la organización del sistema educativo, en lo referente a la jerarquía de la autoridad educativa (con los consejos universitarios al frente de todo el sistema), pero también en lo que respecta a la definición, y la subsiguiente separación, de los tres niveles de enseñanza: primario, secundario y universitario. En el aspecto financiero, trató de

52 REYEROS (1952) y *Memoria Anual de Educación* de 1843. Los fondos para educación fueron reasignados al ejército durante los años del conflicto con Perú.

53 Sobre todo, en lo que respecta al establecimiento de la Universidad como centro neurálgico de todo el sistema educativo (REYEROS, 1952).

54 *Memorias Anuales de Educación*, 1843 y 1848.

recuperar la idea de Sucre de crear fondos exclusivos para educación (en este caso cajas de instrucción que recaudaban fondos y los gestionaban) con el fin de que pudieran ser detraídos para otros fines.

El primer decreto, definió por primera vez lo que debía ser la instrucción universitaria, separándola claramente de la educación secundaria, algo que los decretos de Santa Cruz no habían hecho. Además, dividió el territorio en distritos universitarios y centralizó la organización académica con la creación de Consejos Universitarios –siguiendo el modelo napoleónico de universidad–, formados por profesores, para revisar y modificar los planes de estudio vigentes en las escuelas primarias y en los colegios de secundaria. Se priorizaron, por tanto, las competencias académicas del profesorado (que formaba parte de los consejos universitarios) a la hora de establecer determinados aspectos educativos (planes de estudio, calendario escolar, horarios lectivos; manuales bibliográficos de referencia, etc.), frente a las competencias que hasta ese momento habían tenido los legisladores para esos fines. Además, se suprimieron los tradicionales claustros y con ellos las posibles injerencias, en materia educativa, de cuerpos de profesionales como abogados o la propia Iglesia, que hasta entonces formaban parte de ellos. Con la reforma educativa de Frías se configuró a la universidad como centro neurálgico de todo el sistema educativo, encargado de organizar y supervisar los tres niveles de enseñanza.⁵⁵

El segundo y tercer decreto redefinieron, por primera vez de forma clara, las fronteras entre la educación primaria y la secundaria, y entre esta y la universitaria. En cuanto a la secundaria, se amplió el plan de estudios, con más asignaturas, respecto a la Ley de 9 de julio de 1838; se estableció por primera vez su duración, 6 cursos lectivos; se fijaron los textos de referencia con los que impartir las asignaturas; y se eliminó por completo el internado a costa del Estado,⁵⁶ lo que pudo reducir el coste de este nivel educativo. Este último aspecto es importante porque desde Sucre los *colegios de ciencias y artes* funcionaban con alumnos internos cuyo coste, por lo general, era asumido por el Estado a través de becas (o exención del pago). Muchas voces críticas argüían, desde años atrás, que estos gastos en realidad no redundaban en la formación de los alumnos, sino únicamente en su subsistencia.⁵⁷ Para la educación primaria se fijaron dos niveles (completo y elemental o básico) similares a los que había fijado la Ley de 1838. El primero debía impartirse en las ciudades y el segundo en los cantones, pero no se especificó el número de escuelas ni las localidades donde debían abrirse, quizás para no comprometerse con algo que había sido inviable desde la independencia. Debido a la supresión de los municipios durante el gobierno de Ballivián, no se les menciona en este corpus legislativo a estos como oferentes de educación. Pero sí se mantuvo la posibilidad de la educación privada.

Valorar el efecto de la reforma iniciada por el gobierno de Ballivián es complejo, por la recurrente falta de datos en las fuentes. Es posible advertir

55 Así se desprende del Decreto de 25 de agosto de 1845 y de las *Memorias Anuales de Educación* de esos años.

56 Se estipuló una matrícula anual de 12 pesos.

57 Hay referencias a esto en las *Memorias Anuales de Educación*, 1832 y 1834.

algunos aspectos positivos, más allá de la importante nueva estructura que se dio al sistema educativo. Para finales de su mandato, la educación contaba con un presupuesto ligeramente superior al que tuvo durante el gobierno de Santa Cruz,⁵⁸ la cifra de escuelas primarias establecidas ascendía a 122, aproximadamente, y la de colegios de ciencias y artes a 8 (más 2 seminarios).⁵⁹

La fuerte inestabilidad política de las décadas centrales del siglo XIX, con la sucesión de movimientos revolucionarios (42 durante el gobierno de Manuel I. Belzu, 13 durante su sucesor, Jorge Córdova),⁶⁰ dificultaron el avance de cualquier política pública como lo es la educativa.

3.3. Agustín Morales, Tomás Frías, Adolfo Ballivián y Tomás Frías (1871-1876)

Entre 1871 y 1876, durante los mandatos de Agustín Morales (1871-1872), Tomás Frías (1872-1873), Adolfo Ballivián (1873-1874) y Tomás Frías, nuevamente (1874-1876), se produjo un cambio trascendental en la concepción de la educación y en el desarrollo del «Estado docente» en el país, que condicionó su historia educativa en lo que restó de siglo. En estos años, los diferentes gobiernos trataron de desprenderse de la obligación que el Estado había tenido desde el gobierno de Sucre de promover la educación en el país. Durante la década de 1870, antes del viraje hacia los gobiernos civiles de las dos últimas décadas, la oligarquía minera empezó a hacer sentir su poder en los congresos constituyentes y en los gobiernos de este periodo.⁶¹ Con ese poder comenzaron a sortear las obligaciones tributarias que tenían y que iban a parar, como en el caso de las «estaca-minas», a costear la educación pública (MITRE, 1981).⁶² La Constitución del 18 de octubre de 1871, aprobada bajo el gobierno de Morales, recogió varios aspectos que son reveladores de las intenciones de esta administración y que tendrán continuidad en las siguientes. Aunque se reconoció que la instrucción primaria debía ser gratuita y obligatoria, se concedió más importancia al derecho que todo ciudadano debía tener de enseñar (libertad de enseñanza) frente al de recibir educación (artículo 4 de la Constitución) por parte del Estado. Esta norma suprema también concedió más atribuciones a los municipios en materia educativa.

Las leyes que configuraron este nuevo esquema fueron: la de 22 de noviembre de 1872, denominada por sus creadores como la «ley de libertad de enseñanza»,⁶³ que vio la luz en las últimas semanas del gobierno de Morales

58 *Presupuestos Nacionales y Departamentales de la República de Bolivia*. Solo hay datos para algunos años puntuales.

59 Cifras tomadas de SANTIVÁNEZ (1891) para el año 1846. El número de escuelas primarias públicas que recoge este autor, basándose en los escritos del presidente Ballivián, no coincide con las que presenta VELÁSQUEZ-CASTELLANOS (2023) para el año 1847, 179. Este último autor no cita exactamente la fuente. A su vez, ambas cifras se alejan de las 396 (tanto públicas como privadas) que recopiló DALENCE (1851), para los años 1846-1847, en su *Bosquejo Estadístico*.

60 Según los datos de ARANZAES (1918).

61 Tomás Frías, por ejemplo, estuvo muy vinculado al gran empresario minero de finales del siglo, José A. Aramayo. También lo estará años más tarde el presidente Narciso Campero.

62 Las «estaca-minas» eran la venta por parte del Estado de derechos de explotación minera.

63 Esta ley completó la ley de 5 de noviembre de 1872 que perseguía los mismos objetivos.

(1871-1872) y el Estatuto General de Enseñanza de 15 de enero de 1874, aprobado también en los últimos momentos del gobierno de Ballivián (1873-1874).⁶⁴ Este último, completó las disposiciones de la primera ley y estuvo vigente en el país, con algunas modificaciones menores, durante algo más de medio siglo, hasta la aprobación del Estatuto de Educación Pública de 1930. Es sorprendente, a la vez que paradójico, que estas leyes fuesen aprobadas con el apoyo de Frías y puestas en práctica durante sus mandatos, quien fue ministro de instrucción durante el gobierno de Ballivián, y creador de la gran reforma educativa de 1845 que, ahora, con la nueva legislación, quedaba completamente desarticulada.⁶⁵

Los objetivos de estos gobiernos eran claros. Por una parte, dejar en manos de las iniciativas privadas la educación facultativa y la secundaria, para librar al Estado del gasto recurrente de financiar universidades y *colegios de ciencias y artes*, y por otra, ceder a los municipios (también a las posibles iniciativas privadas que surgieran) la promoción y difusión de la educación primaria.

Esta descentralización educativa hacia los municipios obedece al clima de descentralización que reinaba en el país, a la situación crítica por la que atravesaban las finanzas públicas, especialmente desde el gobierno de Mariano Melgarejo (1864-1871),⁶⁶ y a la reforma fiscal que se llevó a cabo en 1872 (Ley de 21 de noviembre) que, aparte de modernizar la hacienda pública, también la descentralizó. Los fondos para instrucción fueron transferidos a los municipios (sin mayor detalle al respecto en las fuentes sobre educación), los edificios de los centros educativos públicos fueron arrendados o cedidos a las iniciativas particulares y las «estaca-minas» destinadas a la instrucción fueron empleadas al pago de la deuda externa.⁶⁷ Desde algunos departamentos y municipios se defendió fervientemente la libertad de enseñanza, alegando que esta garantizaba la voluntad de cada individuo de buscar lo que más le convenía, según sus circunstancias personales, donde quería y con los docentes escogidos.⁶⁸ Estas ideas tuvieron una clara inspiración en el sistema educativo estadounidense, en donde la iniciativa privada hacía florecer las escuelas antes que la acción del Estado (REYEROS, 1952), algo que en Bolivia no ocurrió.

En conjunto, ambas leyes (la de 1872 y la de 1874) trataron de crear, de una manera más teórica que real y más confusa que clara, una burocracia para supervisar todo el entramado educativo cedido a la iniciativa privada, como se

64 Cuando se aprobó la Ley de 1872 estaba al frente del Ministerio de Instrucción, Melchor Terrazas, quien fue uno de sus grandes impulsores, mientras que el ideólogo del Estatuto de 1874 fue el ministro de Instrucción, Daniel Calvo.

65 Según las palabras del propio Frías, la crisis institucional y financiera por la que atravesaba el país explicaría la necesidad de la Ley de 1872 (FRÍAS, 1874). Para PONCE (2011) Frías fue un testigo mudo del cambio que se estaba orquestando. En cualquier caso, su participación es muy controvertida, pues parece que apoyó la Ley de 1872 mientras presidía el Consejo de Estado, pero durante su segundo mandato, 1874-1876, criticó algunos aspectos del nuevo modelo implantado, en concreto, el papel que estas leyes asignaron a los municipios en el fomento de la educación pública, como se desprende del mensaje de Frías a la Asamblea ordinaria de 1874.

66 Sobre la situación fiscal en esos años, ver HUBER (1991) y PERALTA e IRUZOQUI (2000).

67 MORALES (1926) y *Memorias Anuales de Educación*, 1871-1876.

68 Informe que la delegación del departamento de Potosí presentó al ilustre Consejo Universitario del Distrito, sobre el estado actual de la instrucción pública, reproducido en REYEROS (1952), pp. 265 y 273.

vio en el primer apartado, y estructuraron el sistema nacional de educación de la siguiente manera.

Se definieron tres tipos de instrucción (primaria, secundaria o media y profesional), en algunos casos no muy bien delimitados como se verá, en donde imperaba la libertad de enseñanza. No queda claro en los textos legislativos si se pensó solo en una libertad de creación de centros o si también se quería implantar la libertad de cátedra. El artículo 57 del estatuto de enseñanza de 1874 induce a pensar que en los centros educativos privados se buscaban ambas libertades. La oferta pública de educación primaria se dividió en tres grados –infantil, elemental y superior– y quedó en manos, aparte de las iniciativas privadas, de los municipios, quienes controlaban y financiaban por completo las escuelas. El gobierno en la ley instó a que se abrieran escuelas en zonas rurales y en comunidades indígenas que tributaran, pero sin los recursos suficientes en los consejos municipales de los que dependían estas zonas, difícilmente podían realizarse. También se solicitó, sin mucho éxito, a las autoridades eclesiásticas que, en las parroquias, los sacerdotes abrieran pequeñas escuelas primarias.⁶⁹

La educación media o secundaria quedó a expensas de las posibles iniciativas privadas que surgieran. Todos los *colegios de ciencias y artes* costeados hasta ese momento por el Estado central fueron clausurados y sus locales cedidos. Se contempló que solo en el caso de que no se abriera ningún centro de secundaria en algún departamento, el Estado central podría establecer uno. La ley no clarificó si existía o no libertad de cátedra, aunque sí quedó definido el plan de estudios secundarios. Por primera vez, se crearon dos ciclos dentro de la secundaria, uno elemental de 4 cursos (pensado como de ampliación a la primaria) y otro de especialización, de 2, pensado como preparatorio para los estudios facultativos. Se establecieron, también como novedad, dos itinerarios, uno de letras y otro de ciencias, en el ciclo de ampliación, pero solo funcionó el primero hasta bien entrado el siglo xx.

En el último nivel educativo, el profesional, el Estatuto de 1874 clasificó por primera vez las diferentes enseñanzas de este tipo, lo que aportaba algo de organización al confuso entramado educativo, desde el punto de vista del diseño, que existía en el país. Este es, sin duda, el único aspecto positivo que puede resaltarse de la política educativa que estos gobiernos emprendieron. Los estudios profesionales comprendían la educación facultativa o universitaria, impartida en las universidades, la especial, en institutos de ciencias aplicadas, y la tecnológica, en escuelas de artes y oficios.⁷⁰ La educación universitaria continuó formada solamente por las tres carreras tradicionales: Derecho, Teología y Medicina. Esta, al igual que la educación secundaria, quedó librada a las iniciativas privadas, pero, de igual forma, el gobierno definió los planes de estudio que debían seguirse.⁷¹ Por

⁶⁹ Se produjeron intentos de llevar a cabo esta medida, también, en otros gobiernos precedentes, como en el de José de Ballivián, con idéntico resultado.

⁷⁰ La educación especial comprendía las aplicaciones prácticas de cualquier ciencia y la tecnológica la enseñanza de un oficio manual (Estatuto de enseñanza de 15 de enero de 1874).

⁷¹ Durante el segundo gobierno de Tomás Frías se completaron las dos leyes anteriores con una nueva, el decreto de 29 de enero de 1876, que amplió los planes de estudio recogidos en el Estatuto de 1874. En concreto, estableció el plan de estudios de la educación primaria o popular, de la educación

su parte, la educación especial y la tecnológica fueron las únicas que quedaron en manos del Estado central⁷². También se dispuso, a costa del Estado central, la creación, al menos de manera teórica, de una escuela normal a nivel nacional para cada sexo, y de escuelas de medicina (sin especificar si eran facultades o no) en las capitales de departamento.

El resultado de este experimento realizado durante el primer lustro de la década de 1870 fue nefasto: la disolución, casi en su totalidad, del sistema educativo que tanto había costado crear. Según las fuentes disponibles, en la educación primaria, ahora en manos de los municipios, el caos fue algo habitual en los años posteriores a la aplicación de la nueva legislación. Las escuelas fiscales, controladas por el Estado central, fueron clausuradas o transferidas a los municipios. En las municipales no había recursos para pagar a los maestros, muchas de ellas cerraron y las que funcionaban lo hacían de manera irregular a lo largo del tiempo y en lo relativo al seguimiento de los planes de estudio. Además, la acción de supervisión encargada por la legislación a la figura de los inspectores no se realizó con normalidad.⁷³ Los establecimientos particulares fueron esporádicos y no llegaban a completar ni un curso académico (REYEROS, 1952).⁷⁴

La educación secundaria y la universitaria padecieron de igual forma. Los *colegios de ciencias y artes* fueron clausurados y no hay constancia en las fuentes de la apertura, al menos durante los años siguientes a la aprobación de estas leyes, de centros privados, denominados liceos, de educación secundaria. En lo que atañe a la educación universitaria, la «libertad de enseñanza» no trajo consigo la anunciada, por parte de los legisladores, proliferación de entidades privadas.⁷⁵ Sí hubo profesionales o antiguos profesores universitarios que decidieron emprender cátedras individuales para impartir los estudios de su especialidad, pero en ningún caso funcionaron como facultades y, mucho menos, como universidades (PONCE, 2011).

4. LA EDUCACIÓN DURANTE LA OLIGARQUÍA MINERA, 1880-1899: LA PUGNA POR EL CONTROL DE LA EDUCACIÓN

Las dos últimas décadas del siglo XIX se caracterizaron por la prevalencia de los gobiernos civiles de signo conservador, controlados por las élites económicas, principalmente las mineras, frente a las militares. Estos trataron de establecer nuevas bases institucionales y legislativas con las que conseguir estabilidad política (MENDIETA, 2015). La crisis que asoló Bolivia desde mediados de la década de 1870 (con hambrunas provocadas por la consecución de varios años

secundaria y de la facultativa.

72 Este tipo de instrucción ha sido estudiada con detalle por ALONSO, ORTÚÑEZ Y TANGARA (2025).

73 *Memorias Anuales de Educación*, 1874, 1877 y 1882.

74 Para comprobar los efectos de la ley de 1872 y del Estatuto de 1874 sobre las escuelas de La Paz, se sugiere consultar CASTRO (2017).

75 *Memoria Anual de Educación* de 1874.

de sequía extrema y epidemias), se intensificó con la quiebra de la hacienda de 1878 y con el estallido de la guerra con Chile (1879-1884), lo que prolongó el clima de inestabilidad reinante (REYEROS, 1952). En este periodo se intentó reconducir, sin éxito, la dinámica caótica, agravada por estos acontecimientos, que sufría la educación. Fue especialmente problemática la situación durante los años del conflicto bélico. Sin fondos para instrucción por haber sido transferidos al presupuesto de guerra, el pago de nóminas se suspendió y toda la actividad escolar pública cesó (REYEROS, 1952 y PONCE 2011). Funcionaron de forma intermitente solo algunas escuelas primarias municipales, en las que se vivió una situación de desconcierto, por la falta de un método de enseñanza, la ausencia de uniformidad en su dirección y las deficientes condiciones de las instalaciones.⁷⁶ Durante estas dos décadas que cierran el siglo XIX, solo se aprobó una ley de cierto relieve en el ámbito educativo (Ley de 12 de diciembre de 1882) durante el gobierno de Narciso Campero (1880-1884), que trató de dar un giro a la política educativa del país. Esta etapa se caracterizó por la pugna entre el Estado y los municipios por el control educativo después de que el primero hubiese descentralizado la educación hacia los segundos en la década de 1870. Con la Ley de 1882 se trató de revertir la situación centralizando nuevamente el sistema educativo. Esta y otras medidas educativas de menor calado se analizan a continuación.

Durante el gobierno Campero, a pesar del desarrollo de la guerra, se produjo un cambio importante en la concepción del «Estado docente», al tratar de restablecer la enseñanza oficial (con la Ley de 12 de diciembre de 1882 y la de 18 de abril de 1884) en todos los niveles educativos,⁷⁷ pero sin eliminar la posibilidad de que hubiera iniciativas privadas de educación. La Ley de 1882 no deshabilitó por completo el Estatuto de 1874, simplemente modificó algunos aspectos relacionados con el papel que el Estado central debía pasar a desempeñar y con la estructura del sistema educativo. Sobre la estructura se retornó a la fijada por las leyes de 1845, bajo el gobierno de Ballivián, pero se creó un órgano nacional, denominado Consejo Supremo de Instrucción, que debía supervisar a los consejos universitarios, quienes ejercían nuevamente la dirección académica de los centros escolares. Tras la promulgación de esta ley se recrudecieron los conflictos, iniciados en los años previos con los primeros intentos de regreso a la centralidad,⁷⁸ entre municipios y Estado central por el control de la educación. Esta tensión entre administraciones por el control educativo fue una constante en lo que resta de siglo, adentrándose también en las primeras décadas del XX, y condicionó la evolución de la educación en este periodo.

El panorama educativo durante el siguiente gobierno, el de Gregorio Pacheco (1884-1888), a pesar de haber concluido el conflicto bélico con Chile, no mejoró. Los problemas que aquejaba el sistema educativo continuaron. La educación

76 *Memoria Anual* de 1886 del Ministerio de Instrucción.

77 Ley de 12 de diciembre de 1882. La evolución de la educación universitaria en las dos últimas décadas del siglo XIX ha sido tratada por PONCE (2011), quien asegura que con esta ley no se restituyó, en la práctica, la oficialidad en el nivel universitario.

78 En el gobierno de Hilarión Daza (1876-1879), se pretendió regresar a la oficialidad de la enseñanza (Ley de 10 de agosto de 1877), *Anuarios Legislativos de Bolivia*.

primaria, en manos todavía de los municipios, carecía de los elementos humanos y materiales más indispensables y se hallaba limitada a la implantación de un reducido número de escuelas en locales sin condiciones higiénicas.⁷⁹ Esta situación era reconocida por el propio ministro de Instrucción del gobierno de Pacheco. Hubo, como en ocasiones anteriores buenas intenciones para mejorar la financiación educativa, como la fijación de impuestos especiales sobre productos con el objetivo de aplicarlos a los fondos de instrucción, pero no tuvieron aplicación por no ser aprobados por la Asamblea legislativa. Tampoco lo tuvo el Banco de Instrucción que se quiso implantar para centralizar los fondos depositados en los antiguos tesoros de instrucción departamentales y que debía nutrirse de esos impuestos especiales. El gobierno de Pacheco fue el escenario de la elaboración del, probablemente, Estatuto educativo más ambicioso creado en el siglo XIX, el Estatuto «Pol», –por el apellido del ministro que lo diseñó– y que no llegó a aprobarse por la fuerte oposición de algunos municipios como Potosí.

Los tres últimos presidentes conservadores de esta etapa política de Bolivia – Aniceto Arce (1888-1892), Mariano Baptista (1892-1896) y Severo Fernández (1896-1899)– trataron, por un lado, de ampliar el control eclesiástico sobre la educación pública y, por otro, fomentar la educación especial y tecnológica según las disposiciones del Estatuto de 1874. Ambas medidas estaban relacionadas. Durante estos años se buscó la llegada de órdenes religiosas, como: los Sagrados Corazones, Santa Ana, la Compañía de Jesús y los Salesianos; para completar la limitada labor educativa que el Estado trataba de desarrollar. Estas tenían una larga experiencia en la gestión de escuelas primarias, para ambos sexos, en Europa y algunas, como los Salesianos, además tenían un gran bagaje educativo en el ámbito de la instrucción técnica y profesional. Los Salesianos, por ejemplo, firmaron un acuerdo con el gobierno de Baptista en 1895 para la apertura de dos colegios, denominados «Don Bosco», de primaria con una sección de artes y oficios (ALONSO, ORTÚÑEZ Y TANGARA, 2025).

Durante estos años se mandaron crear escuelas ambulantes que debían recorrer durante varios meses al año las zonas rurales en las que no existían escuelas, con el objetivo de acercar la oferta de educación pública a la población indígena. Este aspecto fue abordado de manera específica en algunas memorias de educación, en las que se señalaba que la población indígena vivía sin alfabetizar.⁸⁰ Algo que no sorprende si se tiene en cuenta que toda la educación pública que se ofertó en el siglo XIX era en castellano, idioma que este segmento de población seguramente desconocía.⁸¹ También se intentó solventar uno de los males crónicos de la educación en el país, la escasez de buenos docentes. Para ello, ante la falta de escuelas normales para formar maestros, se crearon clases semanales de pedagogía y metodología. Además, se trató de atraer personal docente extranjero, especialmente europeo, para que instruyera en las corrientes

⁷⁹ *Memoria Anual de Educación* 1885.

⁸⁰ Por ejemplo, la *Memoria Anual de Educación* de 1884.

⁸¹ No hay datos para el siglo XIX sobre la población boliviana de habla castellana, pero los que hay para mediados del XX reflejan que solo un tercio de la población lo conocía.

pedagógicas de vanguardia a los preceptores nacionales.⁸² Esta última medida no tendrá realmente éxito hasta el primer decenio del siglo XX, cuando se creó la primera Escuela Normal dirigida por el pedagogo belga Georges Rouma.

Estos gobiernos, al igual que sus predecesores Campero y Pacheco, concentraron sus esfuerzos en mantener el pulso a los municipios por el control educativo. A pesar de que la Ley de 1882 retornó, al menos sobre el papel, al modelo de oficialidad educativa y centralización, muchas de las escuelas primarias seguían en los últimos años del siglo XIX en manos de los municipios, quienes se negaban a ceder las parcelas de poder que habían adquirido desde comienzos de la década de 1870. Las estadísticas escolares para 1894, aun siendo parciales y puedan contener errores de registro, muestran claramente la preeminencia de los municipios en la oferta pública de educación (375 escuelas con algo más de 19.000 alumnos) frente al Estado central (29 y 1.300, respectivamente).⁸³

La limitación de las fuentes sobre educación impide valorar con exactitud el éxito o el fracaso alcanzado por la política educativa de los gobiernos de esta etapa final del siglo XIX, después de que el sistema educativo quedara prácticamente extinto tras la entrada en vigor de las leyes de la década de 1870. Pero si se compara esta cifra de escuelas, tanto municipales como fiscales, con la cifra que había, por ejemplo, en los últimos años (1846-1847) del gobierno de J. Ballivián (122, citada páginas atrás), se observa un cierto avance, al menos, en lo que se refiere a la expansión de la oferta. Una comparación con otros países hispanoamericanos, en cambio, restaría importancia a ese avance. Por ejemplo, en Ecuador en 1894 existían algo más de 1.200 escuelas primarias para una población de poco más de 1 millón de habitantes (UZCATEGUI, 1973 y MIÑO, 2022). Mientras que en Bolivia la infraestructura educativa de primaria rondaba los 500 centros, para casi 1,7 millones de habitantes.⁸⁴ En cualquier caso, el nivel de analfabetismo en el país es por sí solo revelador del limitado desarrollo que experimentó el «Estado docente» y la educación en el país. Bolivia comenzó su andadura como república independiente con una tasa de analfabetismo que se situó por encima del 90% y cerró el siglo XIX con una tasa que superaba el 80%.⁸⁵ En Bolivia no se produjo a lo largo del XIX siquiera la transición de la alfabetización. Es decir, el momento en que la tasa de alfabetización comienza a aumentar y supera el 50%.

5. CONCLUSIONES

El análisis de la política educativa boliviana en el siglo XIX muestra que la inestabilidad institucional, económica y social que caracterizó al país, condicionó la configuración y el desarrollo del sistema educativo nacional. A pesar de los esfuerzos de algunos gobiernos, especialmente los de Sucre, Santa Cruz y Ballivián, por impulsar la educación, los golpes de Estado, los conflictos bélicos

⁸² *Memorias Anuales de Educación*, varios años, y CAJÍAS ET AL. (2015).

⁸³ *Memoria Anual de Educación*, 1894.

⁸⁴ Instituto Nacional de Estadística de Bolivia.

⁸⁵ Según los datos de NEWLAND (1991 y 1994) y de VELÁSQUEZ-CASTELLANOS (2017).

con países vecinos, las penurias fiscales, la falta de una burocracia profesional y la ausencia de docentes formados, entre otros factores, obstaculizaron el avance de los diferentes proyectos educativos.

Las políticas educativas del periodo muestran, por un lado, una temprana comprensión del papel estratégico de la educación en la construcción del Estado-nación y en la regeneración social y, por otro, la brecha entre las disposiciones legales y su escasa implementación práctica. En ese sentido, se constata que, aunque Bolivia se adelantó en la formulación legislativa de políticas educativas a nivel nacional respecto a otros países de la región, o incluso de Europa, se retrasó en su ejecución y, sobre todo, en los resultados.

Las limitaciones estructurales de la educación en Bolivia –financiamiento insuficiente, escasez de docentes cualificados, falta de infraestructura adecuada y de una estructura organizativa desarrollada, así como la exclusión de la población indígena– fueron constantes a lo largo del periodo analizado. Cada nuevo gobierno impulsó reformas educativas que, con frecuencia, desmantelaban los avances del anterior. Esta dinámica de improvisación legislativa y discontinuidad administrativa impidió consolidar una estructura educativa coherente y sostenida en el tiempo. El periodo caudillista ejemplifica esta situación: pese a que la mayor parte de los gobiernos caudillistas promulgaron leyes y decretos en materia educativa, los recursos se destinaron casi en su totalidad al ámbito militar, relegando la instrucción pública a un plano irrelevante. Lógico resultado fue que la alfabetización avanzó de manera muy lenta, y el país cerró el siglo XIX sin haber iniciado siquiera la transición hacia la alfabetización (por encima del 50% de la población) y con unos bajos niveles de escolaridad, a diferencia de otras repúblicas hispanoamericanas como Argentina o Uruguay.

En suma, la investigación demuestra que el proyecto educativo boliviano fue más una aspiración que una realidad. La voluntad política existió en distintos momentos, pero la debilidad del Estado y la existencia de factores limitantes impidieron la construcción de un sistema educativo que permitiera expandir la alfabetización durante todo el siglo XIX.

6. REFERENCIAS

- ALONSO, Pablo; ORTÚÑEZ, Pedro Pablo; TANGARA, José Luis (2025): Technical Education in Bolivia 1825-1900: Ideas, Achievements and Obstacles to Development, *History of Education*. 54. 3. 253-277.
- ARANZAES, Nicanor (1918/1992): *Las revoluciones en Bolivia*. La Paz. Editorial Juventud.
- ARÉVALO, Melquin Enrique; RODRÍGUEZ, Jhon (2012): Educación y poder en Colombia durante el siglo XIX. *Revista Paideia Surcolombiana*. 17. 51-64.
- BARRAGÁN, Rossana; MENDIETA, Pilar; MAMANI, Roger (2015): Otras prácticas: soberanía de los pueblos y participación política. En Rossana BARRAGÁN; Ana María LEMA y Pilar MENDIETA (coords.). *Bolivia, su Historia*. Tomo IV. La Paz. Coordinadora de Historia.

- CAJÍAS, Dora; BARRAGÁN, Rossana; LEMA, Ana María (2015): La educación a principios de la República. En Rossana BARRAGÁN; Ana María LEMA y Pilar MENDIETA (coords.). *Bolivia, su Historia*. Tomo IV. La Paz. Coordinadora de Historia.
- CAJÍAS, Dora; MENDIETA, Pilar; LEMA, Ana María; SOUX, María (2015): Educación y vida cultural. En ROSSANA BARRAGÁN; ANA MARÍA LEMA y PILAR MENDIETA (coords.). *Bolivia, su Historia*. Tomo IV. La Paz. Coordinadora de Historia.
- CAMACHO, Antonio (1991): *Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia*. Tomo 1.2. La Paz. CICS-UNICEF.
- CASTRO, Mario Eduardo (2017): *El sueño y la realidad. Historia de la educación en Bolivia, 1800-1874*. La Paz. Andrés Bello.
- DALENCE, José María (1851): *Bosquejo estadístico de Bolivia*. La Paz.
- ESPIÑOZA, G. Antonio (2013): *Education and the state in modern Peru. Primary education in Lima, 1821-c.1921*. New York. Palgrave Macmillan.
- FRIAS, Tomás (1874): *Mensaje del presidente de Bolivia a la Asamblea ordinaria de 1874 (reunión de 6 de agosto)*. Sucre. Imprenta de la Libertad.
- GIOLITTO, Pierre (1983): *Histoire de l'enseignement primaire au XIX siècle. L'organisation pédagogique*. Paris, Fernand Nathan.
- HUBER, Hans (1991): *Finanzas públicas y estructura social en Bolivia. 1825-1872*. Máster diss. Berlín. Universidad Libre de Berlín.
- JORGE, CARLOS; ROSALES, JUAN JOSÉ (2016): *Simón Rodríguez, obras completas*. Caracas: UNESR.
- KLEIN, Herbert; CONTRERAS, Manuel (2025): Ensayo bibliográfico. En Herbert KLEIN. *Historia de Bolivia. La evolución de una sociedad pluricultural*. La Paz: Plural.
- LOFSTROM, William (1983): *El mariscal Sucre en Bolivia*. La Paz. Alenkar.
- MENDIETA, Pilar (2015). La modernización del sistema político. En ROSSANA BARRAGÁN; Ana María LEMA y Pilar MENDIETA (coords.): *Bolivia, su Historia*. Tomo IV. La Paz. Coordinadora de Historia.
- MIÑO, Manuel (2022): La población del Ecuador en la transición, 1846-1889. *Boletín de la Academia Nacional de Historia*. 100. 207, 83-132.
- MITRE, Antonio (1981): *Los patriarcas de la plata. Estructura socioeconómica de la minería boliviana en el siglo XIX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- MORALES, José Agustín (1926): *Los primeros cien años de la República de Bolivia*. Tomo II. La Paz. Veglia & Edelman.
- NEWLAND, Carlos (1991): La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review*. 71. n° 2. 336-364.
- NEWLAND, Carlos (1994): The Estado docente and its expansion: Spanish American elementary education, 1900-1950. *Journal of Latin American Studies*. 26. n° 2. 449-467.
- OSSENBACH, Gabriela (1993): Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*. 1. 1-15.
- OSSENBACH, Gabriela (2001): Génesis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos. En José Luis GARCÍA; Javier Manuel VALLE; y Gabriela OSSENBACH. (eds.): *Educación Comparada*. Madrid. OEI.

- OSSENBACH, Gabriela (2018): *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano, 1895-1912*. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar.
- PENALVER, Luis Manuel (1983): Vigencia del pensamiento de Simón Rodríguez. *Comunicación presentada en el Congreso sobre Pensamiento Político Latinoamericano, junio-julio de 1983*. Caracas.
- PENARANDA, Ángel (1986): *La educación en Bolivia*. La Paz. OFFSET COLOR.
- PERALTA, Víctor; IRUOZQUI, Marta (2000): *Por la concordia, la fusión y el caudillismo en Bolivia, 1825-1880*. Madrid. CSIC.
- PONCE, Gabriel (2011): *Historia de las universidades bolivianas hasta la reforma de 1930*. La Paz. Plural.
- REYEROS, Rafael (1952): *Historia de la educación en Bolivia. 1825-1898*. La Paz. Universo.
- ROMERO, Simón (1993): La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- SANTIVÁÑEZ, José María (1891): *Vida del general José Ballivián*. New York. Imprenta El Comercio.
- SUÁREZ, Carlos (1970): *Historia de la educación boliviana*. La Paz. Don Bosco.
- TORTELLA, Gabriel; NUÑEZ, Clara Eugenia (1993)_ Educación, capital humano y desarrollo: una perspectiva histórica. En Clara Eugenia NUÑEZ y Gabriel TORTELLA (eds.). *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*. Madrid. Alianza Editorial.
- UZCATEGUI, Enrique (1973): *Historia de la educación en Hispanoamérica*. Quito. Editorial Universitaria.
- VÁSQUEZ, Humberto (1988): *Obras completas*. La Paz. Don Bosco.
- VELÁSQUEZ-CASTELLANOS, Iván (2017): La instrucción y la educación en la historia de Bolivia. (1900-2017). En Iván VELÁSQUEZ-CASTELLANOS y Napoleón PACHECO, (coords.). *Un siglo de economía en Bolivia (1900-2015). Tópicos de Historia económica*. La Paz. Konrad Adenauer Stiftung.
- VELÁSQUEZ-CASTELLANOS, Iván (2023): 75 años de incipiente Desarrollo Humano. La instrucción y el nivel educativo en la República de Bolivia (1825-1900). En Mario YAPU; Iván VELÁSQUEZ-CASTELLANOS y Ludwing TORRES (coords.): *El Estado de la educación en el Estado. Realidad de la educación en Bolivia, 1825-2022*. La Paz. Konrad Adenauer Stiftung.
- WEINBERG, Gregorio (1995): *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires. CLACSO.



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Facultad de
Geografía e Historia



Colaboran:
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HISTÓRICAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA