



Estado Plurinacional de Bolivia
Ministerio de Educación
Moromboeguasú Jeroata
Yachay Kamachina
Yaticha Kamana

LA EDUCACIÓN EN LA COLONIA

Roberto Choque Canqui

II

Serie
HISTÓRICA

COLECCIÓN PEDAGÓGICA PLURINACIONAL

LA EDUCACIÓN EN LA COLONIA

LA EDUCACIÓN EN LA COLONIA

Roberto Choque Canqui

COLECCIÓN PEDAGÓGICA PLURINACIONAL

Serie Histórica

Ministerio de Educación

**Ministerio de Educación
Instituto de Investigaciones Pedagógicas
Plurinacional**

**Colección Pedagógica Plurinacional
Serie Histórica, N° II**

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Av. Arce N° 2147

Teléfono: (591-2) 2681200

Casilla de correo: 3116

www.minedu.gob.bo

**© INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL**

Av. Arce N° 2529

Edificio Santa Isabel, Bloque C, Planta baja

Teléfono: 2912842 int. 26

Autor: Roberto Choque Canqui

Edición y corrección: IIPP y Soledad Domínguez

Depósito Legal: 4-1-405-13

Diseño de tapa: Nico Manuel Verboune

Edición y diagramación: IIPP

La Paz-Bolivia, 2013

Índice

Presentación de la Colección Pedagógica Plurinacional.....	7
Presentación	11
Introducción	15
 I. El proceso de colonización.....	18
1. Contexto social, cultural y económico.....	18
2. La economía eclesiástica.....	19
2.1. La economía de los colegios de la Compañía de Jesús	21
2.2. La economía de los colegios franciscanos	25
4. La Iglesia en el contexto del régimen colonial.....	33
5. La educación y las obligaciones	34
6. La problemática social y cultural de la colonia.....	35
7. Las misiones en el proceso de colonización	36
8. Las órdenes religiosas	37
8.1. Los dominicos	38
8.2. Los franciscanos.....	39
8.3. Los mercedarios	40
8.4. Los agustinos.....	40
8.5. Los jesuitas	40
 II. Las misiones eclesiásticas en las tierras altas	44
1. El proceso colonial en tierras altas	44
2. Educación: los colegios de los jesuitas.....	45
2.1. El colegio jesuita de Potosí.....	45
2.2. El colegio jesuita de La Paz.....	45
2.3. El colegio de Chuquisaca.....	47
2.4. El colegio jesuita de Oruro.....	49
2.5. El colegio jesuita de Cochabamba.....	49
3. Educación para la elite indígena.....	50
4. Educación superior de la elite colonial	55

4.1. El seminario de San Jerónimo.....	56
4.2. La Universidad de San Francisco Xavier.....	58
4.3. Propuesta de creación de una universidad en La Paz.....	58
5. La educación indígena de la comunidad.....	61
5.1. Materias de enseñanza.....	65
III. Las misiones eclesiásticas en las tierras bajas.....	69
1. Jesuitas en el territorio del oriente boliviano.....	69
2. El colegio de Santa Cruz.....	70
3. Educación en las reducciones.....	71
4. Las lenguas originarias para la evangelización.....	73
5. El territorio de Mojos.....	73
5.1. La educación mojeña.....	74
5.2. Prohibición de la entrada de españoles a las reducciones.....	75
6. Los territorios de Chiquitos.....	76
6.1. La reducción de indios chiquitanos.....	76
6.2. La educación chiquitana.....	78
6.3. La educación musical.....	80
7. Reducciones jesuitas en las tierras chiriguanas.....	83
7.1. Presencia de los franciscanos.....	85
7.2. La educación franciscana.....	88
IV. La educación poscolonial (1825-1830).....	90
1. La transición educativa colonial en Bolivia.....	90
2. La estructura social colonial.....	91
3. La mentalidad colonial.....	92
4. La educación popular diseñada por Simón Rodríguez.....	94
5. Enseñanza de artes y oficios.....	96
6. Organización de escuelas y colegios de ciencias y artes.....	98
6.1. Las escuelas de primeras letras.....	98
6.2. Los colegios de ciencias y artes.....	99
6.3. La enseñanza en los colegios.....	100
6.3.1. El colegio de Cochabamba.....	103
6.3.2. El colegio de Potosí.....	104
6.3.3. El colegio de Chuquisaca.....	105
6.3.4. El colegio de Oruro.....	105
6.3.5. Los colegios de huérfanos.....	105
6.3.6. El Colegio Seminario.....	107
6.3.7. El Colegio Normal.....	108
V. Conclusiones.....	111
Bibliografía.....	114

Presentación de la Colección Pedagógica Plurinacional

La Colección Pedagógica Plurinacional está destinada a contribuir al desarrollo del pensamiento y la acción educativa bajo un horizonte de cambio y de Revolución educativa en Bolivia. La misma pretende reflejar la pluralidad del pensamiento y hacer pedagógico, presentando reflexiones y estudios que coadyuven a la consolidación del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y el actual proceso de implementación del currículo, así como todo el conjunto de políticas educativas que van emergiendo como parte de este proceso de cambio en la educación.

Recoger las diversas experiencias y reflexiones pedagógicas es fundamental para salir de un tiempo donde la crisis civilizatoria del capitalismo ha arrinconado a la educación al plano de competencias técnicas encaminadas y dirigidas a la reproducción de la lógica del capital, lo que termina en un empobrecimiento de la diversidad cultural humana sustituida por una visión de vida monocultural.

Los sistemas educativos nacionales que veían en la modernización su única alternativa de desarrollo erigieron una educación homogénea que pretendió arrasar con las diversas formas educativas que hasta ese momento habían coexistido. En Bolivia, este proceso adquirió un sentido fuertemente colonial, donde la pretensión fue erradicar completamente, vía “modernización”, las formas educativas y los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios. Hasta tiempos muy recientes el proyecto educativo

monocultural solapado era “civilizar a los indios”, aunque discursos mistificadores posteriores lo hayan negado.

El Estado Plurinacional de Bolivia inaugura institucionalmente la posibilidad de la coexistencia de los pueblos y naciones que conforman Bolivia y el proyecto de constituir una educación plural, un Sistema Educativo Plurinacional, que permita incorporar a la educación los saberes y conocimientos de todos los pueblos y naciones que conforman Bolivia, así como gestionar la educación a partir de las formas organizativas e institucionales propias de cada lugar.

El Sistema Educativo Plurinacional es el proyecto de acercar la educación a los procesos de vida de los pueblos y de zanjar la separación colonial perversa que se ha producido entre escuela y vida. Esto es lo que significa generar una educación comunitaria que reconecte la educación con la experiencia de nuestras culturas, que no fragmente al ser humano como un ente aislado sino que lo conciba como parte de una totalidad más amplia que tiene la obligación de contribuir a mantener el mundo en equilibrio y complementariedad.

Este acercamiento de la educación a la vida no se da de un modo etéreo sino que tiene una concreción práctica en la educación productiva, como la manera de educar en capacidades y cualidades para coadyuvar a solucionar creativamente las necesidades y problemas que se viven en la comunidad, barrio o localidad. La educación productiva es una respuesta concreta a nuestra realidad, que por la condición colonial y de dependencia económica nos ha mantenido en la precariedad. Los nuevos bachilleres han de ser capaces de dar respuestas concretas, prácticas y creativas para resolver los problemas de la comunidad y para satisfacer sus necesidades. Este sentido práctico-productivo es la apuesta más clara de acercar la educación a la vida, dándole un sentido útil que había perdido en la educación colonial y republicana.

No se trata de caer en una educación puramente técnica sino de darle su lugar e importancia a esas capacidades por mucho tiempo subvaloradas, con una clara dirección política de transformación crítica, de liberación de las condiciones de pobreza y de menosprecio cultural en que se ha mantenido

a nuestros pueblos indígenas originarios. Por ello, la educación por la que apostamos es también descolonizadora, transformadora y liberadora de las consecuencias que ha producido el capitalismo y el colonialismo.

Nuestra educación parte de una postura de claro potenciamiento de las formas de vida, valores, instituciones, conocimientos e identidad de los pueblos y naciones que conforman Bolivia. Es decir, una educación con énfasis intracultural pero sin pretender reducir la educación a lo que cada pueblo es, sino permitiendo un aprendizaje mutuo entre los distintos pueblos y naciones, es decir, una educación con exigencia intercultural. Una interculturalidad que no se contente con el mero respeto entre los que son diferentes sino que se encarne en la formación de personas que puedan convivir materialmente creando y participando de una realidad distinta.

La Colección Pedagógica Plurinacional busca coadyuvar a generar una conciencia de este nuevo carácter comunitario, productivo, descolonizador, intracultural e intercultural de la educación, dotando de un fondo bibliográfico básico que refleje el pensamiento pedagógico acumulado y nuevo en su pluralidad. En este sentido, se presentan las importantes reflexiones pedagógicas de los autores clásicos con la misma importancia con que se presentan las prácticas y pensamientos pedagógicos desarrollados por los pueblos y naciones indígenas originarios y otras experiencias educativas concretas desarrolladas a lo largo de nuestra historia. Por otro lado, en el proceso de implementación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, ha surgido la necesidad de contar con reflexiones, propuestas metodológicas e información educativa sobre los puntos centrales que la caracterizan, contando con una amplia y diversa participación de actores.

Se ha priorizado publicar las siguientes series: Serie Clásicos; Serie Histórica, Serie Revolución Educativa, Serie Debate. La Serie Clásicos pretende recoger los más importantes aportes del pensamiento pedagógico de la educación boliviana. La Serie Histórica presentará los eventos más significativos, las inflexiones y los hitos de la educación en Bolivia. La Serie Revolución Educativa presentará las reflexiones y aportes teóricos sobre los pilares de la nueva Ley Educativa, como son la educación comunitaria, descolonizadora,

productiva, intracultural e intercultural, además de la fundamentación de otros elementos y componentes curriculares y de reflexiones metodológicas. La Serie Debate presentará discusiones de actores diversos acerca del actual proceso de transformación para abrir un foro que escuche las críticas, alternativas y permita generar un amplio debate político-ideológico sobre descolonización de la realidad política y la educación en Bolivia.

Con mucho agrado presentamos la Colección Pedagógica Plurinacional que pretende convertirse en una referencia bibliográfica imprescindible para comprender cómo hemos llegado al presente de nuestra educación y cuáles son las sendas por donde está transitando nuestra Revolución Educativa.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Presentación

Una de las tareas para la transformación orientada por un sentido descolonizador es ir más allá de lo puramente analítico. En las últimas décadas, hemos conocido una serie de materiales bibliográficos que han ido delineando una nueva analítica que ha sido orientada desde las demandas de los actores políticos negados o subalternizados por el patrón de poder dominante. Esta es una analítica que sitúa su énfasis en el momento colonial y su proceso. Si bien este tipo de reflexión es importante y novedoso, también son necesarios los pasajes para transitar de lo analítico-teórico hacia la práctica política. Si esto no se logra, no se podrá poner en movimiento el proceso de transformación. Esto significa que, además de comprender el proceso colonial en sus diferentes dimensiones, es fundamental también identificar los dispositivos espacial y temporalmente localizados a partir de los cuales se produjo este proceso para redireccionarlos en un sentido descolonizador.

Esta tarea es diversa y compleja ya que requiere un grado de especificidad histórico-político que no es fácil lograr y niveles de comprensión profundos sobre las diferentes problemáticas que hacen a la vida de nuestros pueblos. Además, en función de cada coyuntura y transitando las mismas, se deberá tener la suficiente conciencia sobre las posibles consecuencias en el momento de intentar la transformación del sentido de estas coyunturas.

Desde este contexto, quisiéramos resaltar la importancia del presente trabajo de Roberto Choque Canqui, *La Educación en la Colonia*, como un esfuerzo

útil para identificar y activar algunos dispositivos que puedan servir para generar procesos de descolonización. El trabajo en general trata un tema velado por el manto colonial; muestra, de manera sintética, diferentes momentos y lugares en los que se impuso la educación como un dispositivo colonial fundamental.

La educación colonial ha producido, por una parte, la eliminación de los contenidos de los saberes y conocimientos indígenas y, por otra, el deterioro grave de los modos de producir aquellos saberes y conocimientos. Este trabajo pone en evidencia el *epistemicidio* producido por la educación colonial. En este sentido, no sólo se han vaciado los contenidos del conocimiento de los pueblos sino también se han destruido las formas propias de producirlo.

Algunos componentes de todo este proceso son expuestos en el presente trabajo que se inicia explicando el proceso de colonización, donde se aclara el contexto social, cultural y económico desde el cual se delineó un proyecto educativo evangelizador. Se trataba de la instauración de las escuelas con la finalidad de establecer la dominación de la subjetividad de los indígenas. El proyecto colonial implicaba además la apropiación de territorios y recursos naturales, sobre todo del oro y la plata. Con esto se impuso un régimen económico monetario y de acumulación que produjo la sistemática desaparición de los sistemas de reciprocidad y redistribución de los pueblos indígenas de tierras bajas y altas.

A lo anterior se sumó el sometimiento de la población indígena con la instauración de las reducciones y las reparticiones. Esto implicaba el pago de un tributo por parte de los originarios para el poder español que debería ser entregado ya sea en especie o como fuerza de trabajo. Con esto se definió un nuevo mapa político, establecido a partir de las posibilidades de explotación de los recursos minerales y de la fuerza de trabajo indígena, organizado en función de las reparticiones.

A partir de esta nueva delimitación del poder en el espacio se definieron las misiones eclesiásticas que se desplegaron a lo largo y ancho de los territorios

conquistados. En el presente trabajo se muestra cómo éstas estaban diferenciadas entre “Las Misiones Eclesiásticas en las Tierras Altas” explicadas en el capítulo II y “Las Misiones Eclesiásticas en las Tierras Bajas”, desarrolladas en el capítulo III. Finalmente, en el capítulo IV, se muestran algunas características de la escuela en los primeros años de la república.

Toda esta información sobre la historia de la educación colonial en Bolivia contenida en el presente trabajo de Roberto Choque Canqui tiene además una característica fundamental: la conciencia del lugar de enunciación a partir del cual el autor produce un giro en relación a la historia oficial de la educación en Bolivia. Con este giro se descentra la comprensión clásica y neutra de la historia y se produce la visibilización de la escuela como un dispositivo fundamental para la dominación colonial.

Este trabajo es parte de la Serie histórica de la Colección Pedagógica Plurinacional que busca presentar varias miradas sobre la historia educativa del país. Este esfuerzo se hace no con un sentido meramente informativo sino tratando de identificar los sustratos más profundos de la condición colonial en la educación que se mantienen en el presente, intentando tejer un sentido histórico distinto de nuestra educación.

**Instituto de Investigaciones
Pedagógicas Plurinacional**

Introducción

En este libro se ahonda en la educación colonial y se hace referencia inicialmente al contexto de la colonización; luego se describe las características de la educación tanto en tierras altas como en tierras bajas, para concluir con el análisis de la educación en la etapa inicial de la creación de la república. En todo esto, se considera los aspectos inherentes a las culturas y a las formas de educación de los pueblos originarios, para así entender y comprender el sentido de la educación colonial.

El ayllu, como organización social, productiva y cultural de las sociedades andinas, se asentaba sobre la base de un sistema de educación productiva y de trabajo. Con la llegada de los españoles, las formas originarias de aprendizaje y enseñanza se fueron modificando y la enseñanza obligatoria de la doctrina cristiana a la población indígena afectó a esas formas, especialmente en el comportamiento de los niños y jóvenes respecto de las normas comunitarias y sus formas de autogobierno.

Con todo, los misioneros católicos fueron los primeros colonizadores en interesarse por el aprendizaje de los idiomas nativos buscando emplearlos en la enseñanza de la doctrina cristiana a los indios, aunque en la práctica su interés por aprender una lengua originaria se limitaba al interés por recibir la confesión de los fieles. A partir de 1583 el catecismo se elaboraba en tres idiomas (quechua, aymara y castellano) y su método de enseñanza se basaba en preguntas y respuestas. Esto suponía un aprendizaje memorístico,

especialmente para los adultos, pues sin duda los rezos memorizados en aymara y quechua eran importantes para las ceremonias y misas religiosas.

Durante la colonia, la educación bajo el control de la Iglesia Católica jugó un rol fundamental en la tarea de evangelizar a los habitantes del Nuevo Mundo (el Abya- Yala). La Iglesia católica utilizó la educación como la punta de lanza de la Corona española para transformar la sociedad indígena. Los misioneros, fueran dominicos, jesuitas, franciscanos u otros, ocupaban todos los espacios de aquel proceso.

De este modo, los pueblos originarios se transformaron en objeto de estudio para el proceso de aculturación, de inculcación de valores europeos en los modos de producción, en la organización social, política, que estos misioneros impusieron tanto en las tierras altas como en las tierras bajas del territorio. En las tierras bajas, las implicaciones económicas y sociales de la evangelización se adaptaron a las características sociales y culturales de los pueblos que las habitaban: pueblos nómadas que recolectaban y pescaban para su subsistencia alimentaria y que estaban muy lejos de alcanzar la producción excedentaria que habían logrado los pueblos sedentarios andinos. Sin embargo, los jesuitas, los franciscanos y los misioneros de otras órdenes que incursionaron en la zona supieron acumular bienes sobre la base de donaciones para emprender una alta producción agropecuaria en las tierras fértiles del oriente del actual territorio boliviano.

La educación con una perspectiva teológica fue muy importante para la nueva elite de españoles, criollos y mestizos de origen noble; la política educativa colonial tanto para esa elite como para los simples hijos de mestizos y caciques tenía una particular orientación cristiana. La evangelización, por su lado, se masificó mediante la enseñanza de la doctrina cristiana en parroquias instaladas en las provincias y pueblos indígenas. La asistencia a la misa los domingos y días de fiestas era obligatoria, fuese en las doctrinas o en las minas de Potosí.

Entre las órdenes religiosas que más se destacaron en la educación están, sin duda, los jesuitas. Desde su llegada en 1572 hasta su expulsión en

1767 se ocuparon de crear diversos establecimientos educativos, incluyendo colegios para los hijos de caciques indios, aunque sólo se conoce de la existencia de tales colegios en el Cuzco, en Lima y Quito (Alaperrine-Bouyer, 2007; Escobari, 2009; Fernández, 2005)¹. La presencia de los jesuitas en el sistema educativo colonial significó un importante incentivo para la elite indígena. La creación de colegios para hijos de caciques como otro medio de evangelizar a los indios y combatir las idolatrías generó un singular fenómeno: el sostenimiento de una elite indígena diferenciada de la población común, también indígena. Algunos religiosos consideraban a los indígenas como “capaces” y “dignos” de recibir la mejor enseñanza, aunque otros los consideraban rudos, viciosos y hasta peligrosos. La evangelización, por tanto, no sólo se circunscribió a la mera catequización de indios, sino que por medio de la educación se condujo mejor esa evangelización.

Ya durante los primeros años de la república, el modelo de educación popular que diseñó Simón Rodríguez se perfilaba como una forma de descolonizar la sociedad dominada por las viejas elites, empleando y valorizando el trabajo manual y la enseñanza de artes y oficios. Así, el sistema educativo popular se propuso el establecimiento de escuelas de primeras letras, la enseñanza de artes y oficios, el establecimiento de colegios de ciencias y artes en todos los departamentos de Bolivia. Con siete cátedras de estudios superiores, aquellos colegios pudieron dejar de lado a la universidad colonial.

1 Tanto en el Perú como en Bolivia se ha hecho algunas investigaciones sobre la importancia de los colegios de caciques, por ejemplo Alaperrine-Bouyer (2007) y Escobari (2009).

I. El proceso de colonización

1. Contexto social, cultural y económico

El proceso de colonización supuso la construcción de una estructura socio-cultural, económica, política sobre la que se levantó la dominación religiosa por medio de la educación. De este modo, la obra misional quedaba estrechamente vinculada con todas las actividades sociales, políticas, empresariales y productivas de la época.

Como se sabe, el proceso de colonización española empezó con la reducción de los pueblos originarios, lo que implicó el sistema de la encomienda, el tributo y la servidumbre indígena. Los conquistadores sometieron a los pueblos originarios, los repartieron entre los encomenderos y les fijaron el pago de un tributo. Al principio, estos originarios, a los que se denominaba “indios”, sólo podían pagar su tributo en especie (oro, plata, productos agrícolas, tejidos, etc.), luego se les impuso el tributo en fuerza de trabajo, sobre todo con el sistema de la mita. Los españoles fundaron villas, construyeron templos y procedieron al reparto de solares para la construcción de viviendas. Esporádicamente, algunos caciques colaboracionistas recibieron también solares en esas villas.

Paulatinamente fue desapareciendo el sistema de reciprocidad y redistribución de bienes que durante el incario se había hecho práctica habitual del Estado. La economía colonial funcionaba con la

apropiación del territorio y de los recursos naturales, especialmente oro y plata². Para entonces, la búsqueda de oro y plata había adquirido importancia tal que los españoles no reparaban en escrúpulo alguno por obtener la mayor riqueza en el menor tiempo posible.

La población originaria de tierras altas ligada a la producción agropecuaria pudo subsistir con su esfuerzo y de esta manera pagar su tasa (tributo) aunque ello, en muchos casos, la condujo a una extrema pobreza que se arrastró durante el proceso colonial. A eso se sumó el inhumano sistema de la mita que utilizaba la fuerza de trabajo indígena en las minas de los encomenderos.

También con la aparición de la propiedad colonial, la hacienda agrícola o estancia dedicada a la ganadería³ requirió mano de obra indígena. Los españoles recurrieron al sistema de los yanaconas que ya existía durante el incario para adaptarlo a las labores de haciendas.

Pero la servidumbre indígena no solamente era requerida en las haciendas sino también en los centros urbanos o villas. En este contexto, se introdujo el uso de la moneda como una alternativa para pagar los tributos que no se podía pagar en especie y el mercado interno sustentó las actividades comerciales cuyo centro fundamental era Potosí. La coca⁴ y el vino también resultaron importantes productos de consumo. La coca se empleaba para que los mitayos en las minas de Potosí pudieran resistir los trabajos forzados que les imponían los encomenderos. El vino se comercializaba también en aquella urbe.

2. La economía eclesiástica

Se puede percibir que la economía eclesiástica estaba bien consolidada, dependiendo de las regiones productivas donde tuviera influencia. Por ejemplo, la Compañía de Jesús, los franciscanos y otras órdenes contaban

2 Las minas de plata de Potosí, una de las más importantes fuentes de riqueza del virreinato del Perú, demandaron una gigantesca fuerza de trabajo por parte de los mitayos.

3 Las haciendas y estancias eran adquiridas por los españoles mediante compraventa o mediante la composición y venta de tierras de ayllus o comunidades. La mano de obra yanacona estaba conformada a veces por indios que escapaban de la mita de Potosí.

4 Tanto españoles como algunos caciques mediante la comercialización de la coca y del vino dinamizaron la economía pazeña con esos productos (Choque Canqui, 1993: 111-122, 138-154).

con importantes bienes, generalmente donados por vecinos de los centros urbanos y provinciales para fundar colegios. Los jesuitas por ejemplo fueron capaces de crear empresas productivas con aquellos bienes y lograron diseñar una división del trabajo en sus comunidades combinando lo tradicional indígena y lo moderno europeo; su eficiencia permitía evitar los conflictos y obtener ganancias. El éxito de estas empresas se fundamentaba en el modelo de administración laboral que recurría a las instituciones sociales tradicionales andinas, integrándolas a una división y supervisión del trabajo orientado a la producción de mercancías (Coronel, 2007: 213). Sin embargo, también se presentaban dificultades de diferente índole, geográfica, ecológica, social, cultural, religiosa y político-administrativa.

Mediante las donaciones la Iglesia católica pudo acumular cuantiosos bienes y tuvo la capacidad de administrarlos y hacerlos crecer. En las reducciones misionales, especialmente de las tierras bajas, su política productiva recurría a mano de obra de esclavos negros y de indígenas. En las tierras altas (sobre todo en el altiplano) se generó una economía sustentada en la actividad agropecuaria y la minería. La comercialización de los productos generados en estas regiones tenía un importante mercado en las minas y en la propia Villa Imperial de Potosí.

Hasta el siglo XVIII la Compañía de Jesús poseía en lo que ahora es el departamento de La Paz siete haciendas en la provincia Sica Sica, tres en la provincia Omasuyos, dos en Larecaja y varias otras propiedades y casas en la ciudad de La Paz (sin contar los bienes de las cofradías de Concepción y Loreto). En Sica Sica la agricultura fue la actividad más importante por los beneficios económicos que de ella obtenían, y sin duda fueron mayores a los de las haciendas de Omasuyos y Larecaja. De las siete propiedades que poseían los jesuitas en la provincia de Sica Sica, la hacienda de viñas y huertos de Tirata era la de mayor valor económico (Arze, 1973). Después de su confiscación (cuando se produjo la expulsión de la Compañía de Jesús), la hacienda contaba en sus viñas con 22.124 cepas de uva, con 53 higueros y 199 granados al servicio de las viñas, en la que trabajaban dieciocho esclavos negros que vivían en unas rancharías deterioradas. Los deberes religiosos los realizaban en una capilla con sacristía: catecismo semanal para niños

y adultos, rezos colectivos, misas de difunto a la muerte de cada esclavo, fiesta de pascua, confesión y comunión por lo menos dos veces al año, celebraciones cuaresmales, etc. (*ibid.*).

En las cercanías de Chuquiago [*Chukiyapu*] los jesuitas contaban con “52 tablones de tierras de pan llevar”. A una legua de la ciudad de La Paz, la hacienda del obraje (centro de textilería) tenía por principal actividad el tejido de bayetas de la tierra de todos los colores, pañetes, frazadas “listadas y mosqueadas”, cobertores y otras ropas que fabricaban “con lana blanca de alpaca” (*ibid.*: 110). Para la provisión de lana al obraje la hacienda de Hancocagua en la provincia de Omasuyos distante a ocho leguas de la ciudad de La Paz fue la más importante, pues contaba con 10.913 cabezas de ganado de castilla. Palcohoco fue otra hacienda importante, tenía 6.413 cabezas de ganado de castilla, 220 cabezas de vacas y toros y 44 terneros.

Además, en los alrededores de la ciudad de La Paz el colegio de la Compañía tenía entre sus bienes varias propiedades y casas de las provincias de Sica Sica, Omasuyos y Larecaja. “En la plaza mayor de la ciudad de La Paz, a los costados de la puerta de la iglesia y a la principal del colegio (que dan vuelta a la calle del entonces Convento de la Merced, hoy calle Comercio), habían, desde la esquina de la plaza hasta el medio de la cuadra, seis tiendas de ‘altos y bajos’ que eran alquiladas por los jesuitas en el tiempo de su administración” (*ibid.*: 111-113).

2.1. La economía de los colegios de la Compañía de Jesús

El colegio de jesuitas de la ciudad de La Plata⁵ desde 1646 hasta 1653 atravesó una situación económicamente crítica. Cuando entró como rector el padre Miguel Salazar, el 5 de agosto de 1646 halló empeñado este colegio en más de 81 mil pesos. El pago de la deuda resultaba bastante incómodo pero durante el periodo de su desempeño, hasta mayo de 1651, pudo este rector superar la deuda del colegio. En un quinquenio Salazar logró liberar todos los censos y daños además de otras deudas. Sin embargo, no pudo pagar toda la carga puesto que todavía el colegio se encontraba empeñado

5 Se trata del colegio de San Juan Bautista fundado en 1623.

por más de 34 mil pesos. Aunque el colegio poseía algunas propiedades, como la chacra de Hai y Tenería, las mejores haciendas eran Guaicoma, Calaca y la viña de Paspaya que daba dos mil botijas de vino por año⁶. De todas maneras, este colegio habría podido balancear su economía con el ingreso generado por sus propiedades productivas.

Por su parte, el colegio de la Compañía de Jesús en Potosí próximo a la ciudad de La Plata, sede de la Real Audiencia de Charcas, poseía una hacienda de producción agrícola y artesanal: la hacienda de Trigo Pampa (Pilaya y Paspaya) en la actual provincia de Nor Cinti en el departamento de Chuquisaca. Entre 1734 y 1767 ésta fue la más valiosa y extensa propiedad de la Compañía y la que conformó una verdadera base económica (Presta, 1989: 85). La hacienda de Trigo Pampa se extendía por zonas de puna y valle y poseía territorios en cuatro curatos: Acchilla (caso principal), Santa Elena, Piruani y San Lucas. Esta hacienda tenía veinte leguas de largo por ocho de ancho en forma casi continua. Según la tasación practicada en 1768 por orden de la Administración de Temporalidades, la hacienda y sus anexos fue valuada en 52.847 pesos corrientes (*ibid.*: 88).

El destino de los productos de Trigo Pampa era la Villa Imperial de Potosí. Para entonces, Trigo Pampa y sus anexos conformaban una empresa de desarrollo gropecuario mixto (agrícola y ganadero). En lo que respecta al desarrollo ganadero, funcionó en la hacienda un obraje dedicado a la fabricación de cordellate (bayeta) cuyos ingresos se registraron entre 1734 y 1757. También en la hacienda principal el cultivo de la vid servía para la elaboración de aguardiente, rubro que se registraba entre 1736 y 1761 (*ibid.*: 91). El 26 de marzo de 1715 el rey Felipe V de España autorizó al padre Francisco Rotadle, procurador general de la Compañía en las provincias del Perú quien actuaba en nombre del Colegio de la Villa Imperial de Potosí, a colocar en la hacienda de Trigo Pampa un batán con veinte telares para la fabricación de tejido con lanas de su propiedad. Se empleaba para esto mano de obra esclava y gente voluntaria que trabajaba por un jornal.

6 Gaceta de Buenos Aires, N° 29, 1810, transcribe "Anales del colegio de jesuitas de la ciudad de La Plata". Publicado por el Boletín de la Sociedad Histórica y Geográfica de Sucre, revista mensual histórica, de geografía y estadística, 1905: 19-31.

Sin embargo, dicha actividad no se pudo sostener debido al descenso de la rentabilidad y por la dificultad en su comercialización lo cual condujo a cerrar el obraje (*ibid.*: 92).

Otro de los productos de la hacienda de Trigo Pampa, el aguardiente, se manifestaba como un producto comercial muy fluctuante. El quintal de aguardiente en el mercado oscilaba entre 20 y 38 pesos.

El poder económico de los jesuitas en la colonia se asentaba en la producción y en su comercialización. La Iglesia se involucró en casi todos los aspectos de la vida económica colonial, desde las inversiones en el comercio y minería hasta el control de la mano de obra indígena. La Iglesia poseía esclavos, tierras y otros bienes de los fieles y proveía de crédito para monetizar la economía. En todo caso, la prosperidad económica de la hacienda eclesial dependía de las regiones productivas, especialmente respecto de la producción agrícola. Las provincias de Moquegua y Arequipa estaban muy vinculadas a los trajines de vino a la Villa de Potosí. Ello, naturalmente, generaba un interesante movimiento económico. En ese marco, la Compañía de Jesús fundó un colegio en Arequipa en 1580 con dinero y propiedades donadas por Diego Hernández Hidalgo.

El colegio de Moquegua se estableció en 1713 con una viña y setenta mil pesos proporcionados por el licenciado José Hurtado Zapata Echegoyen. De este modo la Compañía de Jesús contaba con dos colegios que prosperaron dentro de una misma región agrícola comercial (Brown, 2007: 203-204). Es necesario hacer notar la participación de algunos misioneros dentro de las actividades comerciales. Se puede citar que entre 1592 y 1594 estaban involucrados en los mercadeos de vino Luis Chirinos del valle de Ciguas (Perú), el cura de Tiwanaku y el licenciado Alonso Hurtado, con el vino del valle de Qaraqhatu (La Paz), cura del pueblo de Qalamarka (Choque Canqui, 1993: 133, 139).

La Real Audiencia de Charcas manifestó la necesidad de establecer un colegio en Tarija y desde el 9 de abril de 1690 vio por conveniente el establecimiento de jesuitas residentes en Tucumán en la Villa de Tarija. La Real

Audiencia de Charcas hizo conocer que el maestro de campo Juan José Campero de Herrera y su esposa Juana Clemencia Bernaldez de Ovando contribuirían con una porción de tierras, chacras, posesiones y frutos de sus haciendas. Asimismo, se daría el 50% de los frutos de la viña de La Angostura, entre 1688 y 1697 la hacienda más valiosa de Tarija, situada en el valle de la Concepción. Entre 1688 y 1695, los religiosos recibieron el equivalente a 7.074 botijas de vino, lo cual representaba la suma de 48.513 pesos (Presta, 1996: 181). De esta manera, las referidas donaciones fueron muy significativas para el colegio de Tarija.

Durante los 77 años que los religiosos de la Compañía de Jesús permanecieron en Tarija procuraron adquirir bienes materiales temporales que les facilitaron incrementar sus actividades educativas y misionales. Entre los bienes que pudieron acumular estaban las haciendas. Uno de los mecanismos para adquirir estos bienes temporales eran las donaciones, recibidas de particulares devotos, indígenas o religiosos de la misma Compañía.

Para fundar un colegio las autoridades de la Compañía evaluaban no sólo los bienes a recibir, sino también los términos que efectuaban su ajuste a derecho. La donación representaba para el colegio un bien que contribuía a incrementar sus rentas, previa revisión de escrituras y títulos. Al incorporar una hacienda donada a su patrimonio el colegio legalizaba las formalidades de propiedad mediante la protocolización y luego comenzaba a explotar la propiedad. Si acaso las donaciones no representaban incremento patrimonial para el colegio o su futura explotación no era rentable, los padres decidían no aceptarla o definían su rápida transferencia.

Otro mecanismo utilizado por los jesuitas para hacerse de bienes temporales fueron las adquisiciones, también con los mismos criterios señalados para la aceptación de una donación: se juzgaba su utilidad antes de proceder a una compra. Los fondos podían provenir de una fuente directa y dos fuentes alternativas. Para la primera, se juzgaban los fondos genuinos del colegio adquiriente, o sea las ganancias redundantes de su administración; si aquellos eran insuficientes o no estaban disponibles al momento de la transacción, “el colegio podía tomar los dineros de sus patronatos,

exponiendo garantías reales, o bien otro colegio podía actuar como entidad financiera. Agotados estos mecanismos, en última instancia se recurría al crédito a censo o préstamo externo otorgado por particulares u otras órdenes religiosas que utilizaban ese sistema como medio de incrementar sus ingresos” (*ibid.*: 181, 182).

Las haciendas y estancias que constituían el patrimonio temporal del colegio jesuita de Tarija eran muy significativas. Se encontraban localizadas en dos corregimientos o provincias: en Tarija y Chicha y en la vecina Pilaya y Paspaya. Las propiedades rurales del colegio se evaluaron en la suma de 73.018,6 y medio pesos corrientes; unos solares y casas en la villa de Tarija elevaban ese patrimonio a 75.294 pesos (*ibid.*: 182).

2.2. La economía de los colegios franciscanos

El padre Antonio Bolívar, franciscano de la provincia de los Doce Apóstoles del Perú, en 1631 propuso que cada obispado debía disponer de un colegio con personal dedicado a la predicación entre los infieles y pueblos cristianos. Se especificaba que la tercera parte de los sacerdotes marchara con destino a los pueblos indios que vivían sin presencia cristiana, pero que tal labor se hiciera con condición de no recibir algún beneficio. Por tanto, la creación del Colegio de Propaganda Fide⁷ se realizó principalmente con el fin de las “reducciones y conversiones” (Calzavarini, 2008: 377).

Para los franciscanos la economía agropecuaria era muy importante, especialmente para trabajar en la reducción de los indios. El padre Pedro León de Santiago y sus sucesores después de haber socorrido a sus recién convertidos en muchos años de hambruna, de viruela y otras epidemias, procuraron conservar las estancias de ganado que tenía la Misión: 2.870 cabezas de ganado vacuno; 192 de caballar; 21 de mular y tres burros hechotes, ganado ovejuno y caprino.

Asimismo, la producción agrícola tenía su importancia y consistía en charcas de caña dulce, de maíz y de varias legumbres, un buen algodonal y

7 Colegios para la difusión de la fe (N. de E.).

una huerta con un parral excelente. Con esto, proveían los padres confesores a las necesidades de su pueblo, aunque los indios tenían sus chacras de maíz, yuca, zapallo, camote y algunos algodones. Muchas veces, por eventos de sequía, de langostas, de avenidas de ríos y también por desidia se perdía la producción y en consecuencia, los indios padecían grandes miserias. En tales situaciones cuidaban los misioneros de los indios reducidos dándoles el socorro necesario. Además, daban raciones de carne y las medicinas disponibles a todos los enfermos, vestían a todos los muchachos y muchachas que asistían a la escuela, proveyendo a la iglesia de ornamentos, cera y demás cosas para el culto divino y no había necesidad que no se remediara (*ibid.*: 396).

Estos datos también pueden dar importante referencia de la situación económica que gozaban los colegios fundados por los franciscanos en los diferentes centros urbanos, favorecidos o desfavorecidos por los acontecimientos naturales y por la buena o mala administración. Es necesario considerar al comercio de vino, aguardiente, tejidos, como fuentes que sostenían la obra educativa. La generación de ingresos dependía seguramente de la calidad del producto, de la demanda y de la competencia comercial. También se puede advertir claramente que las donaciones valiosas fueron fundamentales para la creación de colegios, además de las autorizaciones que las autoridades debían proveer, dada la importancia de la obra evangelizadora, especialmente en las poblaciones indígenas.

3. Las culturas originarias asoladas por la colonia

La introducción de valores culturales europeos, especialmente en la imposición de la religión católica, afectó enormemente a los valores originarios. Pero ya que muchos valores culturales originarios se continuaban practicando, la Iglesia los fue adoptando y adaptando a sus ceremonias religiosas; este es el caso de la música y los bailes ceremoniales indígenas. Con el paso del tiempo varios elementos de la cultura de los diferentes pueblos fueron destruidos porque estaban asociados con ritos considerados como prácticas de idolatría.

La evangelización implicó, en gran medida la destrucción de sitios sagrados, de arquitectura, escultura y de otros valores de la cultura material de los pueblos originarios. Se destruyeron tejidos muy finos y los *kipus*⁸ del Estado inca. En otros casos, se sobrepuso a elementos indígenas elementos de la cultura foránea. Por su parte, la lingüística se constituyó en instrumento útil para la evangelización, ya que con la elaboración de diccionarios y catecismos en las lenguas originarias a principios del siglo XVII fue posible un mayor acercamiento a los pueblos originarios para indagar sobre sus características culturales.

Desde el principio de la dominación el régimen colonial tuvo en gran importancia la evangelización de las masas indígenas y la extirpación de las idolatrías. Como consecuencia de ello surgió una gran confrontación entre los evangelizadores y la resistencia de las poblaciones indígenas. La cultura ancestral de las comunidades indígenas vinculaba sus creencias espirituales con las construcciones, esculturas, cerámica, tejidos y otras producciones materiales. En ese contexto, difícilmente el indígena podía desligarse totalmente de sus antiguas prácticas religiosas pese al asedio continuo de sus sitios sagrados y de sus ritualidades. Durante el proceso de evangelización la destrucción de las *wak'as* [sitios sagrados, adoratorios de los antepasados] significó para los indígenas la humillación y el desprecio a sus valores culturales andinos materializados en objetos sagrados. Para los evangelizadores la destrucción de aquellos sitios tuvo un doble objetivo: lograr la extirpación de las idolatrías y descubrir tesoros funerarios de plata y oro.

Una de las narraciones más interesantes sobre la destrucción de los sitios sagrados de tierras altas la refiere el padre Hernán González (Platt, Bouysse-Cassagne y Harris, 2006: 139-141). Hacia 1572, González, recién ordenado, recibió su primer nombramiento en la doctrina de Toropalca y Caiza y tuvo ese cargo por cinco años. En ese lapso se le presentó la oportunidad de realizar aquello que todo cura ambicioso de la época soñaba: desalojar un culto pagano de gran importancia y recoger a la vez un tesoro abundante en ofrendas, una buena cantidad de metales preciosos de la

8 Los kipus eran un sistema estadístico de registro de información numérico y mnemotécnico que se codificaba en una suerte de tejido con nudos (N. de E.).

cual podía esperar sacar algún beneficio terrenal. Para ello contaba con las ordenanzas emitidas en La Plata por el virrey Francisco de Toledo en 1574 mismas que preveían el destino de semejantes tesoros: la mitad se pagaría a la Corona y la otra mitad al descubridor.

Entre quienes habían visto los objetos de culto cuando se trasladaban desde Caltama a la ciudad de La Plata hubo quien dijo haber comprado algunas piezas de ropa de *kumpi* [tejidos muy fino] encontradas entre las ofrendas a los ídolos; al mismo tiempo confirmó que una *wak'a* había sido fundida y se hizo un gran lingote de plata, metal rico en la zona de Porco. Juance de Oñate, vecino de La Plata, explicó además que la *wak'a* de Porco consistía en “tres piedras que este testigo tuvo en su poder y estaban enterradas en el corral de su casa”. Diego Yquisi, acusado de “hechicero” principal, fue entregado a la justicia y se inició un proceso contra él en la Audiencia de Charcas. Aquí se presentaban dos cuestiones: una es la idolatría sujeta a castigo y otra referida a los metales preciosos para su redistribución entre la Corona y el descubridor, de acuerdo a las ordenanzas de Toledo.

Las reglas de extirpación establecidas por Toledo preveían que los sacerdotes seculares pudieran castigar a los hechiceros. Además distinguían entre los dogmatizadores y hechiceros no bautizados que dependían de la justicia secular. Los apóstatas dogmatizadores bautizados dependían primero de las justicias eclesiásticas ordinarias hasta que se los trasladara a manos del secular.

Entonces, se puede inferir que Yquisi, el hechicero de Caltama, tuvo que enfrentarse inmediatamente con la justicia secular y que además no fue bautizado. En cuanto a su nombre, “Diego”⁹, como lo explicaba Arriaga, lo connotaba como uno de tantos hijos de Illapa (el dios del rayo o Tata Santiago) que estaban capacitados para ser los maestros de *wak'a* (Tristan Platt, Thérèse Bouysse-Cassagne y Olivia Harris, 2006: 139-141). Es decir, Diego por su nombre cristiano estaba colocado entre el hijo de Illapa (dios del rayo) y Tata Santiago (el santo cristiano).

9 Diego resulta ser Apu (divinidad del cerro), por tanto hijo de Illapa (dios del Rayo).

Los objetos de este culto originario se podían clasificar de la siguiente manera: la *wak'a* o adoratorio, las ofrendas (criaturas y corderos), la invocación a lluvias y rayos, ídolos (de metal *tacana*), cerros, piezas de plata, *taracas*, *chipanas*, *queros*, ropa, plumas, *huascas* y *chuses*.

Para comprender mejor la actuación del cura González como protagonista principal de este hecho, se refiere el siguiente detalle narrado por él mismo¹⁰:

Siendo cura de los pueblos de Toropalca y Caiza tuve noticia de una guaca y adoratorio que había en el pueblo de Caltama, a donde sacrificaban todos los indios de esta provincia criaturas, corderos y otros animales, y hacían otras muchas supersticiones, así para sus enfermedades como para los temporales, invocando al dios de las lluvias y rayos, y diciendo misa, fingiendo que se consagraba en maíz cacua (chicha), confesándose con él que esto hacía, que era un gran hechicero llamado Diego Yquisi.

[...] Fui veinte leguas a pie por ir secreto, con gran riesgo de mi vida, saqué más por obra divina que humana, donde hallé cinco ídolos, uno llamado Porco, de metal *tacana* [metal muy rico de plata] a devoción del cerro y minas de Porco, y los otros llamados Cuycoma, Chapota, Suricaba y Aricaba, todos nombres de cerros donde tenían minas y sacaban plata y plomo, y saqué algunas piezas de plata del servicio de los dichos ídolos, y plata menuda, *chanbis* [hachas] y *taracas* [instrumentos musicales] y *chipanas* [manillas de oro, plata o cobre] y *queros* [vasos ceremoniales], mucha ropa [tejidos] y cosas de plumas, *huascas* [sogas] y *chuces* [frazadas de indios] y *macno* [tortilla de hierba] y vestidos de carneros de diversos colores, y otras cosas y vestidos de las dichas *guacas* y trompetas [de concha], todo ofrecido a los dichos ídolos, de todo lo cual hice inventario con el alcalde y escribano, y lo traje a esta Real Audiencia, como consta del proceso que está en el oficio de vuestro secretario Juan de Loza.

10 Archivo General de Indias, Charcas 79, No. 19. 1. "Información hecha de oficio en la Real Audiencia de Charcas de las buenas partes del bachiller Hernán González de la Casa de la Catedral de La Plata", en Platt, Bouysse-Cassagne y Harris (2006: 182-187).

[Después de haber] sacado la dicha *guaca* [*wak'a*] y volviéndome al dicho pueblo, con veinticuatro indios e indias infieles y 43 muchachos y muchachas de a tres y ocho años por bautizar, me salieron al vado de un río más de cien indios a matar, y me tiraron muchos flechazos y derrocaron muchas galgas, y me hicieron pasar en distancias de una legua más de quince veces nadando el río, donde estuve a punto de ser muerto, y me dieron un flechazo en una pierna que me la pasaron, y me siguieron todo el río más de una legua y de una orilla y otra, y con las *guacas* [*wak'as*] y demás que en ellas hallé sin dejar cosa alguna, amenazando que les diese a su padre Porco que les había dado victoria de los Chichas, que por qué se le llevaba, y que me matarían, punto de muerte, hasta que una india me curó con un bebedizo de otras hierbas, y eché una bolsa como una avellana de gusanos por la boca, todo lo cual traje, como dicho tengo, a esta Real Audiencia, y se aplicó la mitad de todo ello a la Caja Real sin costas, las cuales todas yo pagué, en lo cual yo gasté mucha hacienda.

[...] Asimismo he sacado en el dicho pueblo, y en él de Macha, otras muchas *guacas* e ídolos collas, y otras supersticiones, por lo cual castigué 165 personas que parecieron haberse confesado con el dicho Diego Yquisi y ser idólatras, y al dicho Diego Yquisi le eché por esclavo del hospital (como castigo), porque adoraban las dichas *guacas* teniendo novenas, y cumpliendo las penitencias de sus confesiones en el dicho lugar, y sacrificando carneros, cuyes y una criatura de tres años, en todo lo cual hice servicio a Nuestro Señor y a Su Majestad y bien general a toda esta provincia. Acudían en romería a la dicha *guaca* [*wak'a*] desde Cochabamba y todo el distrito de Charcas, Caracara, Yamparaes y Chichas, y Yuras y Visisas y Asanaques y Carangas y Chuis, quitándolo como lo quité cesó la adoración e idolatría, donde puse un humilladero que yo edificué de la Santa Cruz, donde es adorado Nuestro Señor y reverenciado, lo cual fue en grande utilidad y provecho de los naturales, y se desengañaron de la ceguedad que tenían, y al presente burlan de tales ídolos y *guacas* (Platt, Bouysse-Cassagne y Harris: 184-187).

El sacerdote era el personaje que predicaba la doctrina cristiana mediante el sermón (discurso) a los fieles. A los indígenas les resultaba difícil

abstraer el concepto de Dios en una entidad intangible. En la fe cristiana, el concepto de Dios se explicaba de esta manera: Jesucristo era el hijo de Dios vivo y verdadero, éste con el Padre Eterno y el Espíritu Santo es el mismo Dios. Por su parte, Jesucristo era el hombre verdadero, el Hijo de Dios. Para remediar o redimir a los hombres tuvo que hacerse como hombre verdadero de la Virgen María y después nació en Belén. Por el gran poder de Dios, siendo niño fue adorado (reverenciado) por los Pastores, los Reyes y los Ángeles (Estudios Bolivianos, 2001; Sermón III: 288)¹¹. Para explicar esto en lengua originaria aymara, los evangelizadores decían Dios *Auki* [Dios Padre], *Diosyuqa* [Dios Hijo] y Dios *ispirituwa* [Dios Espíritu]. Los tres se hacen uno, decían [*"kimsanisti mayakiwa"*]. De ese modo se utilizaban los idiomas originarios adecuándolos a su práctica evangelizadora.

Para el proceso de conversión los sacerdotes trataban de interpretar como creó Dios la tierra y a los primeros hombres; por su desobediencia y daño fue que el Hijo de Dios había venido a este mundo para remediar o enmendar aquella cosa dañada. También había criado los cielos y en ellos había puesto innumerables ángeles; con su misma palabra había criado la redondez de la tierra, el mar y todos los peces, las aves, las bestias y los ganados del campo para el hombre. Después de ello, había criado al hombre que se llamó Adán, formando su cuerpo del barro de la tierra y con su soplo había criado su alma, que infundió en el cuerpo; “la cual hizo a su imagen y semejanza” (Sermón VII: 302).

Respecto de los doce apóstoles de Jesucristo, uno de ellos se llamó San Pedro; a éste dio Jesús las llaves del cielo. Y después de haberles enseñado tres años y predicado a Jesucristo le fue dada muerte muy cruel por todos los hombres en la cruz. Pero habiendo resucitado al tercer día apareció muchas veces para predicar en todo el mundo su palabra y para regir a todos

11 Tercer Catecismo y exposición de la Doctrina Cristiana por Sermones para que los curas y otros ministros prediquen y enseñen a los Indios y a las demás personas. Impreso con licencia de la Real Audiencia en la ciudad de los Reyes por Antonio Ricardo, primer impresor en estos Reynos del Perú, año de 1585. En: Estudios Boliviano. Número Especial. El discurso de la evangelización del siglo XVI. Instituto de Estudios Bolivianos. Facultad de Humanidades. Universidad de Mayor de San Andrés. La Paz, 2001, pp. 245-419.

los hombres para que se hiciesen cristianos y ser salvos; para perdonarles sus pecados y de esta manera para vencer y destruir a todos los demonios (Sermón VIII: 306). Si existen hombres buenos y santos en el otro mundo de donde han venido los *viracochas* [españoles], tienen la misma doctrina de Jesucristo que siempre ha durado y duraría hasta el fin en la Santa Iglesia. Aunque murieron los apóstoles, en su lugar puso Dios a los obispos que son padres y mayores de todos nosotros. En el lugar de San Pedro está el Papa que es el Padre Santo de Roma. En este caso, es el padre de todos los cristianos a quien todos deberían obedecer como a vicario de Jesucristo porque tiene las llaves del cielo. Entonces, los que se apartaban de la doctrina y no le obedecían eran considerados como herejes y traidores, enemigos de Jesucristo, falsos cristianos y los que mienten (Sermón VII: 308).

Muchos indígenas, no haciendo caso a esa advertencia, continuaban con sus prácticas rituales aunque después fueron acusados como enemigos de Jesucristo. Entonces, los que no recibían la palabra de Dios y la fe de Jesucristo eran considerados como desventurados y condenados a los tormentos eternos del infierno. Y mucho más: los que después de haber recibido fe cristiana y haciéndose cristianos habían tornado a los errores y mentiras de sus antepasados que les enseñaron a dar importancia a los viejos hechiceros considerados como ministros del diablo apartándoles de la fe y palabra de Dios, mandando adorar al diablo y no a Dios en las *wak'as* y ofrecer sacrificios al diablo, recibían una serie de calificativos. “Ellos son unos pobres desventurados y tontos que engañan, pues arderán para siempre jamás con el diablo” (Sermón: IV: 292).

Para quitarle la espiritualidad propia al indígena los misioneros utilizaron cuanto mecanismo tuvieron a su alcance. Guamán Poma muestra esos mecanismos en sus escritos y dibujos. Asimismo muestra al teatro como otro de los mecanismos de evangelización jesuita. El teatro era un acto comunicativo audiovisual cuya eficacia se acoplaba con facilidad a los gestos dramáticos de los rituales de Nueva España (México). Ese mismo mecanismo fue importante en las celebraciones andinas en las que el espectáculo político-religioso compuesto por coros femeninos, danzas, intérpretes y narradores sirvió para motivar o sugestionar a las gentes. Con el desplazamiento de los jesuitas a la

áreas rurales (las reducciones) a partir de 1576 se puso en marcha los “teatros de indígenas” junto con otros mecanismos de predicaciones. La combinación de gestos, de música, de palabras e imágenes hacía que las celebraciones dramáticas se adaptaran al universo cultural del “otro” para difundir los preceptos de la doctrina de la Iglesia católica (Ortega Sánchez, 2011: 65).

En las tierras bajas los franciscanos consideraban que los indígenas adultos ya casados o viudos no se sujetaban con facilidad a las costumbres religiosas, no tanto por sus ocupaciones sino por su ociosidad o porque estaban exentos de trabajar. Consideraban que este hábito provenía en gran medida del exceso de bebida y de la indiferencia con que miraban todavía la religión. Para contrarrestar esta situación los misioneros se valían de diferentes medios para instruirlos y “liberarlos” de aquellos comportamientos contrarios a los preceptos cristianos. Los días de fiesta cuidaban que asistieran al Santo Sacrificio y todos los domingos les predicaban con claridad la fe cristiana. Acabada la misa, no faltaba algún alcalde que detuviera a la gente afuera de la iglesia para reiterarle con vehemencia lo que el padre había predicado y exhortarle a aprovechar aquellas santas amonestaciones. Tales pláticas eran más frecuentes en la cuaresma, después del rosario, cuando se mandaba a los indios a confesarse. Para esto los encaminaban desde la septuagésima a la doctrina cristiana y luego por turno los confesaban y los hacían comulgar. Y si alguno se mostraba negligente, los curas tomaban las medidas convenientes para que cumpliera con los preceptos. Si acaso los indios enfermaban, los curas los visitaban todos los días, les administraban los santos sacramentos y en el último momento de su vida los exhortaban a arrepentirse y auxiliaban hasta que entregaran su espíritu al Creador; después los enterraban con la mayor solemnidad posible y con arreglo al ritual del rosario (Calzavarini, 2008: 397 - 398). Sin duda, aquel estricto control tuvo sus efectos negativos, especialmente para los indígenas reducidos ya que se encontraban presionados sin poder disponer de su libertad.

4. La Iglesia en el contexto del régimen colonial

El régimen colonial introdujo nuevas instituciones político-administrativas como el Consejo Supremo de Indias y la Casa de Contratación, ambas con

sede en España. Instituciones como los virreinos, las audiencias y los corregimientos se instituyeron en América y jugaron un rol importante en la administración gubernamental y la economía del régimen colonial. Por otro lado, se conservó el cacicazgo como una institución indígena colonial cuya función –a cargo de *kurakas* y *jilaqatas*– era el control político de las poblaciones indias. Los caciques cumplían su función gobernando a los indios en sus pueblos, se encargaban del cobro de tributos para las cajas reales, del reclutamiento de mitayos para las minas de Potosí y del obraje para la producción de tejidos (en la ciudad de La Paz por ejemplo). Los caciques estaban obligados a responder con determinado cupo de mitayos para el servicio de la mita de Potosí además del pago de tasas (tributos). También estaban obligados a controlar a los indios en su asistencia a la misa y la comunión en sus parroquias.

De este modo, la Iglesia católica estaba estrechamente vinculada al régimen colonial a partir de las autoridades administrativas y políticas. Las cédulas, las ordenanzas y las provisiones tenían que ver con la política administrativa y la productividad económica. Los sacerdotes que cumplían su misión en las parroquias estaban obligados a coadyuvar a las autoridades en el cumplimiento del pago de tasas, el servicio de la mita de Potosí y otras obligaciones. A los pueblos indígenas en las provincias no les era fácil encontrar caminos para liberarse de la exigencia de asistir a las misas y cumplir otras obligaciones eclesíásticas.

5. La educación y las obligaciones

La educación cristiana implicaba aspectos de orden social, económico y político. Sin duda, las parroquias cumplían su misión educativa mediante misas y predicaciones en masa dirigidas a la población indígena que colmaba los atrios de las iglesias. La política educativa colonial para el mundo indígena se canalizó en la evangelización, desde el aprendizaje del catecismo hasta el cumplimiento de los sacramentos establecidos por la Iglesia católica. Por su parte, los misioneros estructuraron un completo sistema de enseñanza para enfrentar la cultura originaria construyendo templos rústicos o monumentales, con amplios atrios donde concentraban a los indígenas

durante los días dedicados a la evangelización. La asistencia obligatoria a la misa la controlaban los caciques, en la comunidad o ayllu, y en las minas de Potosí los mitayos asistían a la parroquia bajo el control de los sacerdotes.

En los centros urbanos se instituyeron seminarios y colegios tanto para españoles como para mestizos. Para llevar a cabo la evangelización se crearon colegios para la elite indígena, es decir, para los hijos de caciques. De esta manera, ya durante el siglo XVIII varios hijos de caciques habían logrado alcanzar educación superior con grados de licenciado, maestro y doctor. También se instituyó escuelas para los niños indígenas de las comunidades donde se podía enseñar la lengua castellana; se les enseñaba a leer y escribir, especialmente para que pudieran comprender mejor la doctrina cristiana. También los misioneros organizaron algunos talleres de tejido y otros oficios en las reducciones de indios de tierras bajas.

6. La problemática social y cultural de la colonia

La convivencia entre indios y españoles implicaba dominación y discriminación. Los españoles consideraban a los indios como gente inferior a la que podían exigir obligaciones de servidumbre; y hasta los propios sacerdotes tenían indios a su servicio en las parroquias. Aunque los reyes de España encomendaron a virreyes, presidentes de audiencias, gobernadores, arzobispos y obispos prohibir que los españoles vivieran cerca de los indígenas para evitar los abusos, esto no siempre se cumplía. Según la Cédula Real de 5 de agosto de 1681, estaba prohibido que en las reducciones y pueblos de indios pudieran vivir españoles, negros, mulatos o mestizos por los malos antecedentes de algunos españoles que andaban entre los indios a veces como ladrones y viciosos. Por verse los indios agraviados ante esta conducta dejaban sus pueblos y provincias, mientras que los negros y mulatos además de ser maltratados continuaban en calidad de servicio. Los españoles enseñaban sus malas costumbres, ociosidad y también excesos y vicios que pervertían a los indígenas. Los virreyes, presidentes, gobernadores y justicias tenían “mucho cuidado de hacerlo ejecutar donde por sus personas pudieren o valiéndose de ministros de toda integridad; y que en cuanto a

los mestizos y zambaigos que son hijos de indios, nacidos entre ellos y han de heredar sus casas y haciendas” (Muro Orejón, 1956, I: 142- 143).

7. Las misiones en el proceso de colonización

El proceso de colonización española no solamente se desarrolló con instrumentos bélicos para someter a los pueblos originarios sino también con la estrecha participación de los misioneros de la Iglesia católica. Desde los primeros momentos de la invasión colonial a estas tierras las expediciones de conquista estaban acompañadas de sacerdotes que simultáneamente al latrocinio de los conquistadores procedían a evangelizar a los originarios, haciéndolos aceptar al Papa y a la doctrina cristiana.

La evangelización de América fue principalmente obra de las órdenes mendicantes llamadas así porque se sustentaban con la limosna de los fieles (Money, 2001: 11). La evangelización arrastró a los misioneros europeos que llegaban a estas tierras con una fuerte carga de ortodoxia (*ibid.*). Pero la evangelización estaba suficientemente organizada por un equipo de misioneros entrenados en el terreno que no solamente se limitaban a mostrar la Biblia y leer su contenido sino que aprendieron las lenguas de los pueblos originarios para poder cristianizarlos generalmente imponiendo y obligando a la evangelización y el aprendizaje del catecismo.

La Iglesia católica participó en la colonización de América poniéndose al servicio de la política del régimen colonial. Esto conllevó contradicciones en el adoctrinamiento que no pudo borrar del todo la ritualidad ancestral de los pueblos originarios. A los pueblos indígenas “antes no civilizados” las misiones religiosas no sólo les predicaban la doctrina cristiana sino que les enseñaban artesanías españolas y formas de organización social. Todo eso se practicaba en las reducciones de tierras bajas, donde los grupos originarios eran sometidos a severas normas establecidas por los misioneros para el “buen comportamiento” de los indios cristianizados. La reducción abarcaba la educación y la producción económica; en cambio, la encomienda implicaba tributo y servidumbre.

La economía colonial se fundó en una producción forzada de riquezas bajo el sistema de servidumbre y con la imposición del uso de la moneda hizo desaparecer el sistema de reciprocidad y redistribución de bienes. Asimismo, la colonia instituyó dos formas de propiedad de la tierra: propiedad individual (mediante el reparto de solares en principio y luego con la propiedad feudal de la tierra) y la propiedad colectiva de las tierras de las comunidades indígenas.

La Cédula de 2 de septiembre de 1687 ordenaba que los arzobispos y obispos de las iglesias cuidaran de que los curas no sometieran a los indios a vejaciones, ni les impusieran las doctrinas, las misas y cargas pesadas. Muro Morejón cita la Cédula de esta manera:

No debían existir motivos “que se diesen a los indios, ni otra alguna causa, les prendiesen, vejasen, ni molestasen en ocasión de ir a las doctrinas a oír misa, ni otras obras de piedad y religión, y que el gobernador y corregidor que contraviniese a ello fuese sancionado”. Para entonces, se había hecho una representación ante el “Consejo de las Indias, lo que representó don Pedro Moña, indio, en carta, su fecha en la Villa de Oruro, en seis de enero del año pasado de mil seiscientos y ochenta y cinco, refiriendo la provisión que por mandado de mí Virrey del Perú se despachó en orden al alivio de los indios de aquel reino para que los curas no los agravasen tan pesadamente como hasta aquí. He tenido por bien de dar la presente, por la cual ruego y encargo a los dichos arzobispos y obispos de las iglesias de las Indias, cumplan y ejecuten lo dispuesto por cédula referida, cuidando mucho por su parte de su puntual observancia y mayor alivio de los indios, por ser tan de su obligación, en que les vuelvo a encargar la conciencia para descargo de la mía” (Muro Morejón, 1956, I: 303- 304).

8. Las órdenes religiosas

Desde la llegada de los españoles las órdenes religiosas se desplazaron por los diferentes espacios de América para evangelizar a los originarios. Según se refiere, los conquistadores “no intentaban ninguna de sus hazañas portentosas o menguadas, sin llevar consigo la exteriorización del

culto religioso que profesaban en grado superlativo” (Santa Cruz, 1942: 51). Muchas veces los religiosos fueron rechazados y muchos misioneros fueron asesinados en medio de una tenaz resistencia a la dominación de la Iglesia católica.

Las órdenes religiosas más importantes en ese periodo fueron la orden de los dominicos, los franciscanos, los mercedarios, los agustinos y los jesuitas.

8.1. Los dominicos

Los dominicos fueron los primeros en pisar el suelo del sur andino pues llegaron con los soldados de Francisco Pizarro. Como se conoce, Pizarro llegó en compañía del padre Vicente Valverde y con otros seis frailes de la orden. Ellos fueron los primeros que empezaron evangelizar a los originarios del territorio del lago Titicaca, recorriendo los poblados de las orillas de la sección del lago conocida como Chucuito. Los referidos misioneros llegaron hasta Copacabana con Diego de Almagro en 1535. Desde ese momento empezaron a establecer doctrinas y conventos en Copacabana, Pomata, Juli, Zepita y Yunguyo.

Posteriormente, en 1547, los dominicos fundaron un convento en Potosí con la cooperación del corregidor Pedro de Inojosa y allí permanecieron hasta 1826. A diferencia de los jesuitas, los Dominicos no sufrieron alejamiento alguno; cuando la vigencia del convento terminó el claustro fue convertido en cuartel. En 1575 el padre Francisco Deseño, quien acompañó al fundador de la ciudad Luis de Fuentes, fundó otro convento en Tarija. El claustro ocupaba toda la manzana comprendida entre las actuales calles Sucre y Frías y el río Guadalquivir. Su vigencia como convento también terminó con la creación de la nueva República de Bolivia hacia 1826. El convento de Chuquisaca fue fundado en 1580 y suprimido en 1826 por el gobierno. El claustro fue ocupado por oficinas públicas, tribunales de justicia, archivo nacional, biblioteca y su iglesia fue convertida en asiento parroquial del Sagrario.

8.2. Los franciscanos

Los franciscanos salieron en 1531 de la isla Española (hoy Santo Domingo) para dirigirse al Perú presididos por el padre Marcos de Niza. Después del ajusticiamiento del inca Atawallpa, los franciscanos como otros religiosos se diseminaron por las tierras del Collao [Qullaw] estableciendo doctrinas y conventos. En 1539 llegaron hasta el valle de Chukiawu o Chuqiyapu donde edificaron una capilla para la celebración del culto, la cual además les servía como punto de reunión para catequizar a los originarios en el sitio de Churubamba. Probablemente el fundador de esta capilla fue el padre Francisco de los Ángeles Morales, uno de los doce franciscanos que vinieron con el padre superior Marcos de Niza al Perú. Por ejemplo, en 1584 San Francisco Solano realizaba su obra misionera en el territorio de Potosí con bastante esfuerzo. Años más tarde, en 1586, su discípulo el padre Bolaños fue de los primeros en recorrer las tierras de Santa Cruz, seguramente con el deseo de realizar el trabajo misionero (López Menéndez, 1965: 12).

A poco tiempo de fundarse la ciudad de La Paz, el 2 de agosto de 1549 fue fundado el convento franciscano por el padre Francisco de los Ángeles Morales. En su momento inicial la casa conventual abarcaba desde lo que hoy es la plaza de San Francisco hasta la calle Linares; en 1634 estuvo a punto de ser arrasada por el desborde del río Chukiawu; en 1781 fue incendiada por los indios sublevados de Tupak Katari y debió ser reedificada y ampliada. En tiempos de la República si bien el convento no fue suprimido como claustro principal, se lo convirtió sucesivamente en cuartel, aduana y colegio; los religiosos tuvieron que replegarse a una sección interior y edificar sus celdas hasta que el 6 de marzo de 1890 se vieron obligados a ceder en venta al Estado el claustro principal (*ibid.*: 13). También en la ciudad de La Paz en 1549 fue establecida la parroquia de San Pedro por el franciscano Francisco de la Cruz Alcocer como parroquia regular de su orden para atender a la población indígena. En 1691 ésta fue convertida en parroquia regular por permuta que hicieron los franciscanos con la de Charazani. Luego los franciscanos fueron a atender más inmediatamente a las misiones de Apolobamba (norte del departamento de La Paz).

8.3. Los mercedarios

Los mercedarios llegaron al Perú junto con Francisco Pizarro. Uno de ellos fue Sebastián Trujillo Castañeda quien fundó el convento del Cuzco en 1537 y luego pasó al Alto Perú para cristianizar a los indígenas, al igual que religiosos de órdenes diferentes. Tres décadas más tarde, en 1567, los padres Miguel Froylo Gémicis y Diego Martín entraron a la región de los Chunchos de Apolobamba en compañía del conquistador Juan Álvarez Maldonado. En 1570 adoctrinaban a los de Chichas; entre los adoctrinadores estaban los padres Juan Jimena y Pedro de Castro. En 1572 el padre Diego de Porres entró a la región de Chunchos de Apolobamba con el mismo objetivo de evangelización de grupos indígenas. En 1573 los mercedarios se establecieron en Potosí, donde tenían a su cargo las parroquias de San Cristóbal y la Concepción en la ciudad; y Totorá y Yura en el campo (*ibid.*: 14-15).

8.4. Los agustinos

Se conoce que en 1551 llegaron al Perú doce padres agustinos de la provincia de Castilla (España) con el propósito de engrosar las filas de los misioneros interesados en desplegar una fecunda acción evangelizadora de los indígenas. De manera que en 1552 el padre Daniel Ortiz adoctrinaba a los indígenas de Yanacachi, en los Yungas de La Paz. En el mismo tiempo los padres Agustín de Santa Mónica y Baltasar Cárdenas hacían lo mismo en la ciudad de La Paz y sus cercanías. En 1566 los padres agustinos atendían la parroquia de Viacha y luego pasaron a la de Pucarani donde permanecieron hasta 1767, año en el que se retiraron por orden real.

En 1574 los padres José Gascón, Baltasar Butrón, Manuel de Rodas y Laureano Ibáñez entraron a la región de los Chunchos de Apolobamba. En ese entonces tanto el padre Ibáñez como el jesuita Bernardo Reus fueron muertos por los originarios. En 1588 los agustinos establecieron la misión de Santa Clara en el Valle de Salinas del distrito de Tarija (*ibid.*: 16).

8.5. Los jesuitas

Los jesuitas llegaron al Perú después de 35 años de la invasión de Francisco Pizarro. La primera expedición llegó al puerto del Callao el 28 de marzo

de 1568 presidida por el padre Jerónimo como provincial y compuesta por los padres Diego de Bracamonte, Miguel de Fuentes, Luis López, Antonio Álvarez y los hermanos Juan García, Pedro Pablo Llovet y Francisco Medina. Luego pasaron a Lima el 1º de abril de ese año, donde fundaron un colegio con el nombre de San Pablo. La segunda expedición fue presidida por el padre Diego de Bracamonte y llegó a esas tierras el 8 de noviembre de 1569. La tercera estuvo a cargo del padre José de Acosta, llegó el 27 de abril de 1572; y la cuarta el 31 de mayo de 1575.

La entrada de los jesuitas al Alto Perú se produjo en 1572 cuando hizo la visita el virrey Francisco de Toledo acompañado por los padres José de Acosta y Juan de Vivero. Luego siguieron muchos sacerdotes en calidad de misioneros. Así, en 1575 Juan de Zúñiga y los hermanos Juan de Casasola y Gonzalo Ruiz llegaron a La Paz decididos a adoctrinar a los indígenas. En 1574 José de Acosta se marchó a Potosí y Chuquisaca para explorar la posibilidad de establecer colegios en esas ciudades. Ese mismo año el padre Alfonso de Bárcena conocedor del idioma aymara misionó en la región de Omasuyos y fundó una residencia en la localidad de Yáyes. También en este tiempo otros sacerdotes penetraron en las tierras de Inquisivi donde eran notables las labores en las minas establecidas en Sacambaya.

En 1592 los padres Miguel de Urrea, Antonio Ayanz y el hermano Juan de Benavente entraron desde La Paz a las regiones de los lecos y chunchos. Ayanz fue muerto por los lecos de Aguachiles. En 1595 el padre Jerónimo de Andino acompañando a la expedición mandada por el gobernador de San Lorenzo penetró en Moxos. Hacia 1597 el rey expidió una cédula real autorizando a los jesuitas la reducción de los indígenas en tribus y ordenando la fundación de misiones en el oriente del Alto Perú. En ese momento construyeron la iglesia en Santa Cruz. En 1597 el padre Miguel de Urrea, que había penetrado a la región de Apolobamba, fue muerto por los chunchos de Turiapo (*ibid.*: 18-20).

Los jesuitas abarcaron un espacio importante en el actual territorio boliviano con su trabajo de evangelización. Para comprender mejor las actividades que desarrollaron es necesario conocer las diferentes misiones y reducciones de

pueblos indígenas. Desde su llegada en 1572 hasta su expulsión en 1767 realizaron muchas tareas religiosas y económicas. En las tierras altas cubrieron las regiones de Potosí, La Paz, Oruro y Chuquisaca, especialmente con la fundación de colegios y seminarios. En el territorio de las tierras bajas abarcaron varias reducciones de grupos indígenas. Fundaron la misión de Mojos, la de Chiquitos, el pueblo de Buenavista, Concepción en el valle de Salinas, Santa Ana y Rosario. También asumieron la fundación de la misión de Rosario entre los chiriguano y matakos.

El siguiente cuadro detalla la presencia de los jesuitas en el territorio de la Real Audiencia de Charcas:

Cuadro 1. Presencia de los jesuitas en la Audiencia de Charcas (1572-1767)

Tierras altas	
Año	Tareas realizadas
1572	Jesuitas llegan al territorio de la actual Bolivia
1576	Jesuitas toman a su cargo la doctrina de Juli
1582	Fundan el colegio de Potosí
1582	Abren el colegio de La Paz
1586	Inauguran la Iglesia de la Compañía en Potosí
1593	Comienzan un colegio de gramática en Chuquisaca
1618	Fundan el colegio de Oruro
1620	Fundan un colegio de caciques en Potosí
1623	Abren el colegio de San Juan Bautista en Chuquisaca
1624	Fundan la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
1690	Fundan el colegio de Tarija
1697	Fundan el colegio de Cochabamba

Tierras bajas	
Año	Tareas realizadas
1587	Llegan a Santa Cruz de la Sierra
1682	Fundan la misión de Mojos
1682-1700	Fundan 10 reducciones en Mojos, al oeste del Mamoré
1700-1760	Fundan 16 reducciones en Mojos, al este del Mamoré
1691	Empiezan la misión de Chiquitos
1691	Fundan la reducción de La Presentación en el vado del río Grande, cerca de la actual población de Cabezas y la de San Ignacio de Tari-quea en el bajo Pilcomayo
1691-1700	Fundan en Chiquitos las reducciones de San Javier, San Rafael, San José, San Juan Bautista y Concepción
1694	Fundan el pueblo de Buenavista o Desposorios
1721-1757	Fundan en Chiquitos las reducciones de San Miguel, San Ignacio, Santiago y Santo Corazón
1717	Fundan Concepción en el valle de Salinas, reducción que fue destruida en la rebelión de 1727; por el mismo motivo abandonan La Presentación y San Ignacio de Tariquea
1723	Fundan en el actual Paraguay la reducción de San Ignacio de Zamucos, destruida en 1745
1732	Fundan Santa Ana y Rosario en el valle de Salinas y reconstruyen Concepción
1743	Fundan el pueblo de Santa Rosa
1750	Fundan la misión de Rosario entre los chiriguano y mataco
1767	Son expulsados de España y sus colonias por orden del rey Carlos III

Fuente: elaboración propia con datos tomados de Javier Baptista (1991)

II. Las misiones eclesiásticas en las tierras altas

1. El proceso colonial en tierras altas

Las misiones eclesiásticas en las tierras altas tuvieron que enfrentar creencias originarias estructuradas y desarrolladas sobre una cultura material de alto valor espiritual. Las actividades productivas de los pueblos de la zona estaban íntimamente vinculadas a la ritualidad y de esta manera resultaba complejo extirpar tales prácticas. Durante el proceso de evangelización se puso gran empeño en la construcción de templos y amplios atrios para concentrar a la gente indígena en su integridad, enseñarle y mantenerla en la doctrina cristiana. Este proceso implicó la destrucción de los sitios sagrados a los cuales habitualmente acudían las poblaciones para realizar sus actos rituales. Esto conllevó asimismo a invisibilizar o anular dichas prácticas. En ese sentido, muchos sitios rituales ancestrales de gran importancia por la elevada concurrencia que tenían fueron objeto de transformaciones: se construyó templos católicos sobre ellos y se utilizó imágenes, símbolos o prácticas propias tergiversando así el sentido que originalmente tenían.

Uno de esos sitios ceremoniales ancestrales estaba en la población de Copacabana, que se llegó a poblar de gente de diferentes naciones originarias. Según Ramos Gavilán (1976: 43), “trasplantó aquí el inca a los anacuscus, hurincuscus, chinchisuyos, quitos, chachapoyas, cañares, yauyos, canchis, canas, soras, chichas”. En total, habitaban el lugar más de cuarenta pueblos, los mismos que tenían “innumerables ídolos, pues de más de tener cada nación sus ídolos conocidos, tenían otros muchos comunes a todos” (*ibid.*: 103).

2. Educación: los colegios de los jesuitas

La educación colonial se mantuvo y sustentó en general por las misiones jesuíticas y franciscanas, sobresaliendo las primeras. Las reducciones de grupos y pueblos indígenas fueron igual de importantes para la Corona española como para la Iglesia católica. Para las misiones, el actual territorio boliviano se dividió en dos regiones: tierras altas y tierras bajas. A continuación se menciona los colegios establecidos en los centros urbanos, colegios establecidos en mayor parte en la región occidental.

2.1. El colegio jesuita de Potosí

En 1574 los sacerdotes jesuitas José de Acosta, Luis y Alonso de Bárcera vieron la necesidad de fundar un colegio en la ciudad de Potosí por ser el centro de mayor población y de concurrencia de mitayos. Entonces acudieron a la Audiencia de La Plata para demandar la autorización correspondiente y la lograron el 4 de julio de 1577. Sin embargo, cuando se hallaba bastante adelantado su establecimiento tropezaron con la oposición del virrey Toledo, al que no habían consultado. De modo que los jesuitas tuvieron que apelar ante la misma Corte de España. El rey, por Cédula Real de 21 de enero de 1580, ordenó al virrey la devolución de la casa y la iglesia a los jesuitas, ratificando de esta manera su fundación (López Menéndez, 1965: 21).

Como se conoce, fue inmensa la labor religiosa de los jesuitas en la reforma de las costumbres de los habitantes de aquella ciudad y en la instrucción de los indios. Después, con la expulsión de la Compañía de Jesús, todo quedó abandonado. Queda aún por indagar aspectos de aquella obra y de su funcionamiento entre 1580 y 1767 en la entonces Villa Imperial de Potosí. De todos modos, el colegio de Potosí pudo contar para su sustento con buenos ingresos económicos debido a que poseía propiedades productivas, especialmente la hacienda de Trigo Pampa (Pilaya y Paspaya) ubicada en la actual provincia de Nor Cinti del departamento Chuquisaca (Presta, 1989).

2.2. El colegio jesuita de La Paz

En la ciudad de La Paz el colegio jesuítico fue fundado el 6 de mayo de 1582 merced a la donación del acaudalado vecino Juan de Ribas, uno de

los fundadores de La Paz. La donación fue de 77 mil pesos corrientes consistentes en: treinta mil pesos en barras de plata y deudas; cinco tiendas con sus portales en la ciudad que valían 8.500 pesos; la mitad de un obraje de paños en la ciudad que alcanzaba a doce mil pesos; ganado de tierra y muebles estimado en diez mil pesos y una viña en Río Abajo que valía 4.500 (López Menéndez, 1965: 21). Con esas donaciones seguramente los jesuitas lograron adquirir importantes propiedades agrícolas en las provincias de Sica Sica, Omasuyos y Larecaja (Arze, 1973).

El colegio ocupaba el costado este de la plaza principal y comprendía toda la manzana, entre las actuales calles Illimani, Colón y Ballivián. Después de la expulsión de estos sacerdotes el colegio fue ocupado por la aduana en su parte principal; la procuración y casa de ejercicios sobre la calle Colón, frente a la iglesia del Carmen, por el seminario (ante las insistentes gestiones del obispo Gregorio Francisco de Campos, la junta de temporalidades cedió la parte principal al seminario); la capilla de Loreto fue destinada para el mismo colegio y la iglesia principal fue convertida en asiento auxiliar de la parroquia de la catedral (López Menéndez, 1965).

Entre los jesuitas más notables del colegio de La Paz se puede mencionar al padre Diego Martínez quien fue uno de sus fundadores como del colegio de Juli. Versado en las lenguas nativas, Martínez compuso reglas e instrucciones para misioneros de su congregación. Miguel de Urrea, nombrado rector, tuvo que renunciar para dedicarse a la conversión de los Chunchos de Apolobamba donde fue victimado el 27 de agosto de 1629. Juan de Avellaneda, rector del colegio en 1605, dio inicio al trabajo del templo principal, el que fue concluido durante el rectorado del padre Diego Torres Vásquez en 1609. Entre los rectores estuvieron Miguel Meneses y Francisco Patiño; este último adoctrinaba a los indios en la plaza para dar cabida a la gran afluencia de concurrentes ya que no cabía toda en el templo. Gabriel Baeza, profesor de gramática, conocedor de los idiomas aymara y quechua, misionaba en los pueblos y estancias de los indígenas. Cuando se hacía el despacho de los indios mitayos a las minas de Potosí se efectuaba en el pueblo de Laja, lugar de concentración de los mitayos, y allí los confesaba y consolaba. Baeza falleció el 5 de mayo de 1653 a los 76 años de edad.

Nicolás Durán Mastrilli como rector concluyó la edificación del colegio y del templo. Antonio Loaiza natural de La Paz, ilustre predicador, instituyó la escuela de instrucción primaria y la congregación del Señor de Piedades; fue rector y sobresalió por su vasta cultura literaria (*ibid.*: 22-23).

2.3. El colegio de Chuquisaca

En el lapso de siete décadas de régimen colonial en Chuquisaca ya existía la necesidad de contar con alguna educación elemental. Hacia 1624 ya se contaba con un sistema de instrucción y educación en la ciudad de La Plata. Existía una escuela pública de primeras letras sostenida por el cabildo secular municipio de la ciudad. Doce años después de la fundación de la ciudad de La Plata en 1551 se había establecido en el convento de San Francisco una escuela de primeras letras para niños mestizos, cuyo primer preceptor fue el esclavo libre Francisco Perero¹². En ese entonces existían rudimentos básicos de instrucción secundaria.

En 1591 los jesuitas recién instalados en la ciudad habían establecido una cátedra de latín en su propia casa. En 1600 el convento de San Agustín abrió un curso de artes a cargo del licenciado López Barriales. Había también enseñanza especial. En 1580 se estableció una cátedra de lenguas indígenas que primero estuvo regentada por curas seglares y luego pasó al Colegio de Santiago de la Compañía de Jesús. Este colegio fue fundado en 1591 con plantel exclusivo para la Compañía de Jesús, hecho clave en la materia porque la futura Universidad de San Francisco Xavier fue erigida en ese colegio. Se fundó el Seminario de Santa Isabel en 1595 como plantel de estudios menores destinado a iniciar la formación de eclesiásticos y dotar su servicio a la catedral, de conformidad a las disposiciones aprobadas por el Concilio de Trento de 1563 y por el Concilio de Lima de 1582 (Mendoza Loza, 2005, Vol. 1: 180).

12 Según Gunnar Mendoza (2005, vol. 1: 180) había varios preceptores particulares que ofrecían sus servicios en la ciudad. En 1616 uno de ellos, Juan Blas Soria, especializado como maestro de niños tenía una escuela para niños de mayores recursos con internado en la cual enseñaba a leer, contar, sumar, restar, multiplicar y dividir; aseo; limpieza; cristiandad y buenos respetos, todo en tres años. Por su servicio cobraba como máximo 750 pesos corrientes.

En 1600 se hizo al rey un planteamiento concertado por parte del obispo Alonso Ramírez de Vergara, la Real Audiencia y el ayuntamiento para fundar una universidad con cátedra de latín, artes, teología y cánones sostenida con las rentas de un repartimiento de indios vacos (vacantes). La universidad se creó a fin de quitar a los muchachos de la ociosidad con que vivían perdiendo así lo que reflejaba su lucidez y entendimiento. De ese modo, habría “idóneos sacerdotes religiosos, letrados que se ocupen en abogacía, teólogos que prediquen, confesores que sabrán enteramente la lengua de los naturales” (*ibid.*).

El colegio jesuita fue establecido en 1592, a petición del obispo de La Plata Alonso de la Cerda y gracias a la ayuda del presidente de la Audiencia de Charcas, Juan López de Cepeda y con la aprobación del virrey, el marqués de Cañete. Dentro del extenso perímetro de casi una manzana los jesuitas construyeron la casa residencial del colegio San Juan Bautista (donde años después funcionaría la Universidad de San Francisco Xavier) y el templo dedicado a San Miguel. Para costear todas estas obras contaron con la generosidad del pueblo y de personas particulares interesadas en colaborar económicamente. Así, la viuda del licenciado Polo de Ondegardo, Jerónima de Peñaloza, hizo la donación de tres mil pesos. El 10 de abril de 1621 a solicitud del padre Alonso Fuertes de Herrera, procurador general de la Compañía de Jesús, en nombre del padre Juan de Frías y Herrán, ordenaba el establecimiento del colegio con el título de Colegio Real de San Juan Bautista. Su organización y funcionamiento se efectuó con posterioridad con el privilegio de que los alumnos ganarían cursos y grados universitarios en conformidad con la aprobación dada por el papa Gregorio XV el 18 de septiembre de 1621. Este colegio también se denominaba “colegio azul” porque en su uniforme se llevaba una banda de ese color.

Finalmente, el rey Felipe III, por Cédula Real de 8 de febrero de 1622, y el papa Gregorio VII, por Bula de 8 de agosto de 1623, dispusieron la creación de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. El 27 de marzo de 1624 fue inaugurada la universidad por el padre Juan de Frías y Herrán, provincial de la Compañía de Jesús. El arzobispo Fernando de Arias y Ugarte en 1627 pasó la fundación y las constituciones

dadas por el sacerdote Frías. Después de su decaimiento temporal en 1772 la universidad fue reorganizada y obtuvo una notable reacción, adoptando las instituciones de la Universidad de San Marcos de Lima. En 1776 se erigió la Academia Carolina, aprobada por cédula real de 1780, para el estudio de las leyes reales y la práctica forense (Menéndez, 1965: 23, 24).

2.4. El colegio jesuita de Oruro

El primer establecimiento educativo en Oruro se fundó merced a la voluntad de una autoridad política. En 1611, a petición del corregidor de la Villa de San Felipe de Oruro, llegaron a Oruro los padres Gabriel Serrano y Sebastián Juárez como enviados del colegio de Chuquisaca para cerciorarse de la posibilidad y conveniencia de establecer allí un colegio. Llegaron a mediados de la cuaresma del referido año y trabajaron con tanto empeño que el padre provincial Juan Sebastián, que pasó por Oruro para realizar su visita, convencido de la eficaz labor de estos padres mandó que permanecieran en la ciudad luego de la cuaresma y construyeran una iglesia de la Compañía con el propósito de establecer su residencia. El 1613 habían en Oruro cuatro padres y un hermano. Ya para 1618 la residencia fue convertida en colegio y su fundador y primer superior fue el padre Juan Zapata. Para dicha obra educativa, el rico minero Fernando de Valencia donó trece mil pesos, ciertos bienes en la ciudad y un ingenio de moler metales, con todas las tierras que poseía en las cercanías de Oruro (López Menéndez, 1965: 26).

2.5. El colegio jesuita de Cochabamba

En 1692, convencidos los jesuitas residentes en Chuquisaca de la conveniencia de establecer un colegio en Cochabamba, solicitaron al padre general Tirso González la autorización del caso. Mientras llegase tal licencia, el 22 de enero de 1694 se reunió en Cochabamba el cabildo secular y un numeroso público presididos por el cura y vicario José Marques Mansilla para deliberar sobre la venida de los padres jesuitas que deseaban un centro educativo. Los pobladores se adscribieron al proyecto con diversas cantidades de dinero que alcanzaron a 14.695 pesos. A pesar del esfuerzo, el monto era insuficiente para establecer el colegio; aquellos fondos sólo

podían servir para una residencia provisional. Recién veinte años después se pudo efectuar tal fundación con la donación de una hacienda valuada en cuarenta mil pesos por parte de Juan de Solórzano y otros cuarenta mil pesos más. La fundación se efectuó con recomendación del arzobispo de La Plata, Diego Morcillo y Auñón, quien adujo la conveniencia del colegio para atender a las misiones de Mojos, pues sería más fácil hacerlo desde Cochabamba que desde Santa Cruz. La apertura del colegio también contó con la autorización del rey Felipe V, dada el 14 de diciembre de 1716 (López Menéndez, 1965: 26- 27). Las dos donaciones resultaron suficientes para la mantención del nuevo colegio.

3. Educación para la elite indígena

El principal objetivo de la política colonial para brindar educación a los hijos de caciques era imponer el mecanismo de la evangelización en las numerosas poblaciones indígenas y extirpar la idolatría. Así, la educación de la elite indígena beneficiaba, por un lado, a los intereses eclesiásticos; y por otro a los propios caciques, que de ese modo podían mantener o incrementar sus privilegios sociales, económicos y políticos.

La creación de colegios para hijos de caciques fue un proyecto que se fue gestando desde el primer momento de la conquista con la mención del primer obispo en estas tierras, Vicente Valverde. Pero los colegios recién se fueron perfilando durante el mandato del virrey Toledo en las ciudades de Lima y Cuzco casi medio siglo después.

Entre 1576 y 1578 los padres Plaza y Acosta redactaron las primeras reglas tomando como modelo las de los colegios ignacianos. Indudablemente la experiencia de Tlatelolco¹³ fue un factor influyente en la decisión de los jesuitas de hacerse cargo de la educación de las elites indígenas. Pero la fundación de los colegios de caciques en el virreinato del Perú se suspendió en 1579

13 En 1536 surgió el Imperial Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. En él se estudiaban las cátedras de latín, retórica, filosofía, música, lógica, teología y medicina, y tenía los mismos estatutos que los colegios europeos. En su claustro de profesores se encontraban fray Bernardino de Sahagún, fray Arnaldo Basaccio, fray Andrés de Olmos, fray Juan de Gaona, fray Francisco de Bustamante, fray García de Cisneros y fray Juan de Focher.

por múltiples razones, entre ellas por las desavenencias con el virrey Toledo y la oposición de la sociedad dominante. Años después, cuando se volvió a plantear la fundación de dos colegios, a raíz de la campaña de extirpación de las idolatrías el virrey Esquilache encargó a la Compañía de Jesús su dirección (Alaperrine-Bouyer, 2007: 270).

La idea de crear establecimientos educativos para hijos de caciques generó mucha reflexión y debate entre los proponentes. Existían dos puntos de vista respecto de brindar enseñanza superior a la elite indígena. Una cédula de 1580 planteaba que la educación universitaria para esa elite permitiría enseñarles todas las facultades que les convenía ya que algunos indios de muy buenos entendimientos podían resultar alumnos aplicados para las ciencias. Este punto de vista reconocía la capacidad de las elites indígenas para entender las ciencias y la necesidad de abrir la enseñanza superior para bien de los indios del común. Esto se correspondía con la posición de eclesiásticos pro indígenas como el obispo Larttaún. Sin embargo, según una cédula de 1583, se consideraba suficiente enseñar las cosas de “nuestra santa fe católica” para que los indios tuvieran la capacidad y habilidad de aprender las ciencias y así no permitir las herejías y falsas doctrinas. Según ese punto de vista no era conveniente establecer colegios para indios, sino simplemente enseñarles la doctrina cristiana, a leer, escribir, cantar y tener en cuenta la celebración de los divinos oficios (*ibid.*: 271- 272). Pese a esta última posición la idea de establecer una educación superior para los hijos de caciques llegó a prosperar.

Centros educativos y colegios superiores para hijos de caciques (conectados a la educación superior) fueron establecidos en La Paz y en Chuquisaca. Igualmente se estableció el Colegio de Caciques en Potosí. En La Paz funcionaba el colegio seminario de los jesuitas, donde estudió Joseph Fernández, sobrino de Gabriel Fernández Guarachi, capitán general de los mitayos de la provincia Pacajes y cacique gobernador de Jesús de Machaca. Al 13 provenir de una familia adinerada Joseph Fernández posteriormente marchó a Cuzco para estudiar en el Colegio de San Bernardo, instituido para hijos de españoles. En ese momento funcionaba también el Colegio San Borja donde estudiaban hijos becados de caciques. Aunque Joseph

Fernández hizo sus estudios en San Bernardo, como hijo de cacique tenía conocimiento de “la cuarta parte de las becas”, cada una de ellas “para los hijos de los caciques, que se habían dispuesto como premio real para los descendientes de los indios gentiles de unos y otros reinos de las Indias”¹⁴.

Evangelizar implicaba pensar en una educación cacical para el indígena. Ello tuvo que merecer intensos debates entre los misioneros puesto que no era fácil ejecutar la tarea debido a cuestiones culturales y al uso de las lenguas entre españoles e indios. La fundación de colegios para hijos de caciques precisaba un estudio previo del contenido de la enseñanza que se iba a impartir. Los contenidos debieron ser largamente debatidos hasta arribar a su concreción. Como ejemplo de ese largo proceso está por ejemplo la carta del padre Vásquez al virrey conde de Chinchón en 1637 (Alaperrine-Bouyer, 2007). Dado que la educación de los hijos de caciques se ligaba con la evangelización y la extirpación de idolatrías los caciques beneficiados estaban obligados a no descuidar la evangelización de sus indios.

Para los colonizadores fue importante utilizar a la gente local para lograr sus objetivos. Así, para coadyuvar a la política de la Iglesia católica fue necesario implantar una educación cristiana entre los hijos de caciques. A pesar de las dificultades, los colegios religiosos se lograron establecer. Uno de ellos fue el Colegio San Borja de Cuzco dedicado a la educación de hijos de caciques “como medio evangelizador” (Escobari, 2001).

El Colegio de San Francisco de Borja fundado en 1628 por cédula del virrey Jerónimo Fernández de Cabrera, conde de Chinchón, y por mandato del rey Felipe IV, estaba destinado a la educación desde temprana edad de los hijos mayores de los caciques. Su esquema educativo tenía el “fin de alejarlos de la idolatría de sus padres, es decir de sus costumbres, ritos y abusos, a fin de que estando a la sombra de la Santa Compañía de Jesús salieran como cristianos, propagando la fe católica y sirviendo de ejemplo a sus indios” (*ibid.*: 139). El colegio comenzó con un presupuesto bastante reducido de

14 Tomado del testimonio, copia de la Real Provisión del Rey Don Felipe a favor de don José Fernández Guarachi, cacique y gobernador del pueblo de Jesús de Machaca (Biblioteca Central de la Universidad Mayor de San Andrés, 1807, doc. 186).

“veinte becas, que eran de dos reales y medio diarios para su sustento”. Se inauguró el día de Todos Santos en presencia del corregidor, del cabildo secular y de gente común. En 1628 contaba con veinte alumnos; en 1723 con cincuenta, entre caciques y externos, y en 1735 los hijos de caciques eran 39, procedentes de las diversas provincias del Cuzco (*ibid.*: 142). Todos vestían de verde con bandas coloradas y armas reales de plata. Asistían además cuatro niños pobres españoles, mismos que abonaban cien pesos al año; se hizo para ellos una sala aparte en la cual estaban las cujas de madera donde dormían. El colegio proveía a los alumnos de papel, tinta y plumas. Los alumnos externos se retiraban a sus casas tan sólo para comer y dormir.

Los niños entre cuatro y ocho años de edad recibían instrucción en oraciones y catecismo y los primeros rudimentos de lectura, escritura y canto. Un sacerdote o hermano jesuita se ocupaba de la enseñanza. Entre las asignaturas se impartía “gramática y latinidad, materias más avanzadas en la formación intelectual de los jóvenes, que se impartía en la escuela secundaria del mismo colegio” (*ibid.*). Estas materias se estudiaban en un ciclo de tres años y se agrupaba a los niños en mínimos, medianos y mayores. Se impartía luego humanidades y retórica. Muchos se contentaban con el primer ciclo, pues con un conocimiento regular del latín podían ser admitidos en una facultad. El estudio del latín y de la antigüedad clásica servía para que los alumnos tuvieran un mayor conocimiento del castellano y adquirieran sentido estético. Habiendo pasado este ciclo los jóvenes estaban habilitados para proseguir estudios en el Colegio Mayor de San Bernardo en teología o artes. También estaban habilitados para proseguir estudios en la Universidad de San Marcos o en San Ignacio de Lima, o en la Universidad de San Francisco Xavier de la ciudad de La Plata (*ibid.*: 143).

El Colegio Seminario de San Francisco de Borja fue ideado para combatir la idolatría, así como el colegio fundado en el Cercado de Lima. El virrey Toledo y su ejecutor, el virrey príncipe de Esquilache, pensaron que el mejor modo de extirpar la idolatría era dar a los caciques una sólida moral ya que constituían la autoridad natural entre los indios. Los hijos de caciques que salían del Colegio Seminario de San Francisco de Borja volvían luego a sus pueblos adoctrinados en el cristianismo. De ese modo, la Iglesia podía

contar con “verdaderos soldados contra el demonio, ya que ellos enseñarían después a sus propios padres y parientes, convenciéndoles en razones y verdades” (*ibid.*). Sin embargo, se percibía que los indios que habían adquirido conocimientos resultaban muy ladinos, es decir “no aprendían buenas costumbres ni cristiandad, sino todo lo contrario, volviéndose muy perniciosos” (*ibid.*: 143).

Además de ello, se planteaba el problema económico para el sostenimiento de esta educación. El presupuesto implicaba mantener el programa de estudios así como un presupuesto para el sustento de los alumnos. Al parecer en principio se pensaba que ochocientos pesos anuales podían ser suficientes, aunque la provisión del príncipe de Esquilache en 1620 establecía la suma de cinco mil pesos para su funcionamiento. Sin embargo, a medida que transcurrían los años también se incrementaban los gastos. En determinado momento la realidad evidenciaba que “ni cinco mil pesos anuales eran suficientes para mantener a los cincuenta indios que estudiaban y que provenían de los obispados de Guamanga, Cuzco y Arequipa, cuyo mantenimiento costaba 114 pesos cada año por persona, sin contar los gastos de vestidos, médico, botica y los ordinarios de los religiosos maestros que asistían al seminario” (*ibid.*: 144).

Joseph Fernández Guarachi por ser descendiente de una familia rica pudo estudiar en el Colegio San Bernardo con sus propios recursos sin necesidad de beca. Posteriormente Guarachi se preocupó ante todo por educar a varios de sus sobrinos y parientes en el Colegio San Juan Bautista de la ciudad de La Plata también a cargo de los jesuitas. Estos parientes estudiaban gracias a su apoyo en “las facultades mayores” hasta lograr “los grados de licenciados, maestros y doctores” para que pudieran ejercer “las sagradas órdenes de presbíteros” con mejor propósito y con esperanza de seguir adelante (Choque Canqui, 2003: 147) en virtud del cumplimiento de los repetidos encargos que había hecho su majestad “sobre la enseñanza” de sus hijos, “de todos los méritos y servicios”¹⁵. La buena situación de la familia Fernández Guarachi no solamente posibilitó que uno de sus hijos estudiara

15 “Memorial de los méritos y títulos de la familia de Don Joseph Fernández Guarache, descendiente de Cápac Yupanqui, de Viracocha Inga, Mayta Cápac y demás monarcas del Cuzco”, en Biblioteca Central de la Universidad Mayor de San Andrés (BCUMSA), 1805, doc. 191, folio 10.

en el colegio San Bernardo, sino que también varios otros miembros tuvieran el privilegio de educarse en el Colegio San Juan Bautista donde podían acudir los hijos de caciques de toda la Audiencia de Charcas.

En cuanto a la planificación del sistema educativo, ésta comprendía el análisis de los métodos utilizados para la enseñanza (preguntas y respuestas) de acuerdo con las diferencias y objetivos que se planteaba la orden religiosa. Parte de esos métodos eran los recursos didácticos (catecismo) y las materias que se enseñaba a los hijos de españoles, criollos, mestizos e indios.

4. Educación superior de la elite colonial

Los hijos de la elite colonial en la Audiencia de Charcas tenían la oportunidad de estudiar en cualquiera de los colegios establecidos en las ciudades importantes del Virreinato del Perú. Cualquier joven varón de buena familia podía elegir la carrera eclesiástica o el derecho civil; es decir, acudía simplemente a uno u otro colegio. Para el caso de la Diócesis de La Paz, se podía asistir a colegios como el San Martín y el San Felipe de Lima, el San Bernardo en el Cuzco y el San Juan en La Plata (todos eran instituciones a cargo de los jesuitas). Una vez que el estudiante lograba el grado de bachiller podía matricularse en una universidad para estudiar filosofía, teología y sagrada escritura, o bien derecho civil (leyes) o canónico (cánones). Las universidades a las que por ejemplo podían asistir los estudiantes de La Paz eran la de San Marcos en Lima; San Borja en el Cuzco y San Francisco Xavier en La Plata. Una vez que se ingresaba, la obtención de la licenciatura o el doctorado estaba movida menos por el deseo de aprender que por la ambición de alcanzar distinción social, pues también en esa época el progreso profesional resultaba en una mejor oportunidad económica y social.

Los graduados que escogían el sacerdocio estaban ya aptos para recibir la ordenación con tan sólo unos veinticinco años de edad. Algunos graduados que habían realizado prácticas en derecho civil ejercían durante un tiempo cargos civiles y sólo entonces solicitaban la ordenación o bien eran propuestos para ella. Después de ordenados seguían a veces ejerciendo el derecho en los tribunales eclesiásticos y en ocasiones ocupaban altos puestos eclesiásticos,

civiles, o las dos cosas. Es interesante advertir que en La Paz casi todos los españoles criollos alcanzaron un beneficio en el cabildo de la catedral de La Paz y gran parte de los que obtuvieron un beneficio en las mejores doctrinas de esta diócesis procedían de este grupo (Meiklejohn, 1988: 130). Si un joven que pertenecía a una familia de pocos ingresos económicos no podía afrontar los gastos educativos de un colegio por pertenecer a una clase de segunda categoría podía estudiar en un seminario diocesano, como el San Jerónimo de La Paz (1615); el San Cristóbal en La Plata (1598), o el San Antonio Abad en el Cuzco (1603). Los sacerdotes que no tenían títulos universitarios realizaban sus estudios en los seminarios.

4.1. El seminario de San Jerónimo

El establecimiento de un seminario dependía de la iniciativa de algún obispo. Así por ejemplo, cuando monseñor Valencia llegó a La Paz en 1619, se encontró con que su predecesor Valderrama, obispo fundador de la diócesis, había establecido un seminario. En este había una docena de estudiantes y su sostenimiento estaba apenas asegurado por la minúscula dote que el seminario tenía. Aunque Valencia no refirió lo que estudiaban los alumnos en el seminario, se puede deducir que estudiaban teología, gramática y algo de latín, aunque esto último se enseñaba también en el colegio de los jesuitas. En la casa episcopal un sacerdote daba un curso sobre casos de conciencia y otro enseñaba aymara.

Seguramente la conservación de la estructura del seminario dependía mucho de la responsabilidad de la persona encargada. Cuando el sucesor de Valencia, monseñor Vega, llegó a La Paz encontró que el edificio del seminario estaba en ruinas y sólo había cuatro seminaristas. Le tocó reconstruir y reorganizar el seminario y consiguió aumentar el número de estudiantes a doce internos. Algunos eran becados y otros pagaban ciento veinte pesos anuales a cambio de la pensión completa y la instrucción. La índole del seminario era eclesiástica: su objetivo principal era preparar candidatos al sacerdocio, quienes estarían completamente consagrados al servicio de la catedral donde debían perfeccionar su espíritu clerical y acostumbrarse y adiestrarse en las prácticas rituales del culto. Por tanto, los estudios

preparatorios se limitaban al latín, algo de aritmética y gramática. Los estudiantes de teología “debían estudiar filosofía, moral y derecho canónico, completando con las reglas litúrgicas” (Meiklejohn, 1988: 130-131).

En la ciudad de La Paz existía el Colegio Seminario de La Paz donde estudiaron los revolucionarios que organizarían después la revuelta del 16 de julio de 1809. En el colegio San Bernardo de Cuzco estudiaron derecho los hermanos Gregorio y Manuel Victorio García Lanza y Juan Basilio Catacora (Choque Canqui, 2003: 62; 2008: 92- 94). El número de estudiantes variaba. Así, en 1651 sólo estaban en el seminario diocesano seis estudiantes y el rector. En 1733 monseñor Rodríguez Delgado informaba sobre los limitados recursos del seminario y notó que no se llevaba el estado de cuentas. Sin embargo, se las arregló para mantener con estos recursos a doce seminaristas. Para llevar adelante el seminario se podía encargar a los jesuitas la enseñanza y educación de los seminaristas y de esta manera la Iglesia local podría contar con hombres bien preparados para no tener que buscarlos en otras diócesis. Pero debido a los pocos recursos que tenía el obispado de La Paz fue muy difícil mantener el seminario con su mínima dote. Durante la mayor parte de la etapa colonial, el número de estudiantes en San Jerónimo no pasó de la docena y en su peor época descendió a cuatro. Sólo hacia fines del siglo XVIII alcanzó a tener sesenta estudiantes. Fue dificultoso encontrar un clérigo cualificado para asumir la dirección del Seminario ya que el cargo de rector no suponía estatus social o beneficio particular alguno y los que lo asumían no permanecían mucho tiempo en él. El programa de estudios en San Jerónimo incluía los estudios de una escuela secundaria (latín) y los estudios teológicos (filosofía, teología, moral, derecho canónico, liturgia); nunca se menciona la sagrada escritura.

No se ha podido conocer con exactitud qué cantidad de mestizos e indígenas ingresaban a San Jerónimo y por consiguiente a las órdenes. Pero se puede mencionar dos hijos de jefes indígenas: uno de ellos era oriundo de Chucuito que fue admitido a las órdenes menores (no se conoce su nombre); el otro provenía de la familia cacical de Catacora en Acora. Éste fue ordenado como sacerdote y encontró luego empleo como capellán de una familia (Choque Canqui, 2003: 131-133). La procedencia de los estudiantes

reflejaba diferentes estatus sociales. Los seminarios y colegios funcionaban en los centros urbanos porque estaban dirigidos a la educación superior de los hijos de la elite colonial. Esto permite inferir los prejuicios y la discriminación que imperaba en el ámbito educativo, la importancia de la educación superior y cómo se podía superar la educación colonial con las nuevas profesiones, por ejemplo, con artes y oficios.

4.2. La Universidad de San Francisco Xavier

El plan inicial de estudios de San Francisco Xavier se centraba en la preparación sacerdotal pero no era suficiente para alcanzar las categorías más destacadas de la carrera eclesiástica. Para alcanzar canonicas doctorales y magistrales era mejor estudiar cánones en la Universidad de Lima. Por otro lado, los estudios en artes y teología estaban ligados entre sí, las artes eran la fase preparatoria para estudiar teología, ciencia que en esa época era considerada importante para las demás ciencias pues se entendía que había una suerte de relación vertical entre ellas. La universidad jesuítica se centraba en las facultades de artes y teología porque éstas respondían básicamente al propósito de la conquista espiritual de las tierras colonizadas y no propiamente al propósito de lograr el mejoramiento material e intelectual de los alumnos. Por tales razones, la medicina y el derecho estuvieron por completo ausentes del proyecto original (Ponce Arauco, 2011: 35-44).

Aunque han transcurrido 388 años de su fundación es importante hacer un análisis de los mecanismos de acceso a la educación superior de la élite en ese momento. Asimismo, es importante profundizar en el estudio de la cultura y las profesiones que en aquel momento se estudiaba, además de conocer el contenido de las asignaturas que se cursaba en los estudios de teología y derecho.

4.3. Propuesta de creación de una universidad en La Paz

La ciudad de La Paz vivió sus momentos más difíciles en 1781 con el cerco de Tupak Katari. Merced a sus servicios en defensa de la ciudad durante la rebelión de Tupak Katari, el rey había designado gobernador intendente de

La Paz al español Juan Manuel Álvarez, brigadier de los reales ejércitos y residente en Chuquisaca. Álvarez, personaje de gran importancia política, ocupó la gobernación de La Paz desde el 15 de julio de 1791 hasta principios de 1793. Después de cumplir su gestión de gobierno retornó a su habitual residencia de Chuquisaca. Este gobernador planteó la condonación o, por lo menos, la rebaja de censos, el establecimiento de una limosna de misericordia los títulos de “noble, invencible, valerosa y fiel” para La Paz por el esfuerzo, amor y lealtad durante la rebelión de los indios Tupak Amaru y Kataris¹⁶ y la fundación de una universidad. Los títulos le fueron concedidos a la ciudad el 20 de mayo de 1794 (Vázquez-Machicado, 1988: 285).

La base de la universidad debía ser el Colegio Seminario de San Carlos que existía desde la época jesuítica. En la universidad se crearían cátedras de teología y dos cánones, una instituta y otra de filosofía. Para sostener estas cátedras se necesitaba un presupuesto adecuado, pero la población contribuía con 2.800 pesos, o sea, con más de la cuarta parte de sus rentas, que ascendían a 10.154 pesos (*ibid.*: 286). Sin duda, los ingresos por concepto de impuestos en la ciudad de La Paz, especialmente por el impuesto de alcabala, podían ser un indicador de la cantidad de haciendas productivas en coca y vino que existían para su comercialización.

Los ministros de la Real Hacienda, mediante su informe de 20 de mayo de 1797 coincidían con el cabildo eclesiástico en proponer que en la cátedra de instituta se enseñara también el derecho civil de Castilla y la legislación de Indias. Con ello se evitaría que los jóvenes de La Paz se ausentaran y cayeran en la perdición de los vicios. Para una mejor dotación de las cátedras pedían mayores recursos. Esta universidad tenía que ser diferente por su currículum de las demás universidades existentes en los virreinos del Perú y Río de La Plata, es decir, la San Francisco Xavier y la de Córdoba. De esta manera, la creación de la universidad de La Paz ya percibía los cambios que eran necesarios en los estudios superiores.

16 Archivo de La Paz. EC. 1797. Testimonios sobre los trágicos hechos de la rebelión de Tupak Katari.

Según los oidores de la Real Hacienda, la Universidad de La Paz debería servir para estudiar, no para conferir grados, ya que para ello bastaban las universidades de Charcas o Córdoba; pero también decían que en verdad no era modo de fomentar las ciencias con la multiplicación de universidades. El cabildo secular estuvo conforme con este dictamen, pero menos con lo relativo a los grados. El trámite continuó años después. Antonio Burgunyo, gobernador intendente de La Paz, envió el 9 de junio de 1800 el expediente a Chuquisaca opinando que se debía reducir las cátedras de teología, de cánones y de derecho a dos, y más bien se debía crear cátedras de medicina y matemáticas, ciencias de suma importancia que no se estudiaba ni se enseñaba en el interior del virreinato¹⁷ (*ibid.*: 287).

Se sostenía que en lugar de tener una nueva universidad, a esas alturas se debía pensar en el establecimiento de fábricas para no tener que surtir de productos del Cuzco; pensar “en plantar en los valles viñas y olivos para no ir a buscar los vinos, y los aceites a la costa; en fin, promover la minería, la agricultura y las artes, que sin duda el soberano la auxiliará aunque sea con algún sacrificio presente por las utilidades futuras” (*ibid.*: 288).

El concepto de ‘ciencias y artes’ se empezó a manejar para diferenciarlas de las cátedras de teología y derecho. Pensar entonces en la creación de los colegios de ciencias y artes significaba dar un paso importante en la educación popular. Ciertamente el origen de las universidades de la República, y muy en especial el de la Universidad de La Paz, habría que buscarlo en los colegios de ciencias y artes (*ibid.*: 291). En esa ocasión no se logró fundar esta universidad por razones de cambios políticos.

Fue después de la creación de la República de Bolivia que se procedió a ejecutar un plan de mejoras e innovaciones en el terreno de la educación pública. En este proceso, mediante decreto, el presidente Andrés de Santa Cruz creó la Universidad Menor de La Paz el 25 de octubre de 1830 y reformó la Universidad Mayor de Chuquisaca (*ibid.*).

17 En la actualidad, la Universidad Mayor de San Andrés cuenta con las carreras de matemáticas, física, química, estadística y biología

5. La educación indígena de la comunidad

La educación de las comunidades indígenas en la colonia no existía como una institución; fue más bien una propuesta muy posterior. Sin embargo, existían disposiciones reales para el establecimiento de escuelas para hijos de la gente de la comunidad. El rey Carlos II, mediante su cédula de 30 mayo de 1691, ordenó a los presidentes de audiencias, gobernadores y alcaldes, arzobispos y obispos de los virreinos de Nueva España y del Perú que pusieran escuelas con maestros que enseñaran a los indios la lengua castellana y oficios¹⁸. Con el escaso acceso a educación, la aculturación de los indígenas de las comunidades fue mínima con relación a la que sufrieron los hijos de los caciques. Para los maestros era necesario considerar previamente el aprendizaje de las lenguas indígenas para poder enseñar, por ejemplo, la lengua castellana.

En el Virreinato del Perú (correspondiente al territorio que actualmente ocupan Perú y Bolivia) existían dos lenguas generales muy difundidas: el quechua y el aymara. Los españoles estudiaron primero ambas lenguas para proceder al proceso de evangelización. Con la ayuda de hablantes nativos los misioneros aprendieron con más interés esos idiomas. Muchos jesuitas que llegaron al Perú en 1568 se dedicaron al estudio del quechua, y a partir de 1572 también del aymara. Sin embargo, desde un principio, tuvieron dificultades en el aprendizaje de las lenguas indígenas, sobre todo porque el ministerio pastoral y educativo entre los españoles absorbía gran parte de su tiempo. Por eso diseñaron medios eficaces para aprenderlas. En septiembre de 1578, el visitador jesuita padre Juan de Plaza llevó a cabo en el Cuzco una consulta con los sacerdotes José de Acosta (provincial de la Compañía), Juan de Montoya, Jerónimo Ruiz del Portillo, Alonso de Barzana y Luis López, en la que se dispuso que en las doctrinas y colegios se diese facilidad a los jesuitas para el aprendizaje de idiomas. Con el tiempo, lograron adaptar un alfabeto aproximado para poder elaborar la gramática y el diccionario. El centro principal para el aprendizaje del quechua y del aymara fue la doctrina de Juli, situada en la región del lago Titicaca, de la

18 Cédula de Carlos II, de 30 de mayo de 1691, “para que en las Provincias del Perú y Nueva España se ponga escuelas y maestros que enseñen a los indios la lengua castellana en la forma y con las circunstancias que se expresan”.

cual los jesuitas se hicieron cargo en 1577. Los principales jesuitas nacidos en el Perú que se relacionaron con las lenguas andinas fueron los sacerdotes Blas Valera, Bartolomé de Santiago, Martín Pizarro, Onofre Esteban, Antonio Ruiz de Montoya, Pedro de Añasco y el hermano Gonzalo Ruiz. El padre Martín Pizarro, ya desde el noviciado trabajó incasablemente como catequista en dos principales lenguas originarias quechua y aymara (Baptista, 1993: 162- 163).

De este modo, el conocimiento de los idiomas aymara y quechua se convirtió en una exigencia para los sacerdotes. En 1583 el sacerdote Alonso de Barzana fue nombrado examinador de los sacerdotes de la diócesis de Chuquisaca en lenguas quechua, aymara y puquina (*ibid.*: 164). La catequización y confesión en aymara y quechua fue establecida en el Concilio Provincial de 1583. Para ello se había preparado la cartilla, el catecismo y el confesionario en las dos lenguas generales del Perú para que los naturales de los Andes comprendiesen mejor la doctrina cristiana. La cartilla fue compuesta por la autoridad del Concilio Provincial que se celebró el año 1583 en Lima la Ciudad de los Reyes¹⁹.

Para evangelizar a los habitantes de los Andes, los misioneros estudiaron sus lenguas por un lado; por otro, algunos indígenas llegaron a aprender el idioma de los evangelizadores, especialmente los indios principales y los hijos de caciques. Como consecuencia de ello aparecieron indios ladinos²⁰ en lengua castellana que habían aprendido tanto el alfabeto como a expresarse y escribir (Choque Canqui, 1978).

Según Durán, no debió haber en aquella época impedimento alguno para que los doctrineros aprendiesen dichas lenguas para administrar el sacramento de la penitencia y el bautismo a los adultos. De esta manera hacían gran servicio a Dios en explicar la doctrina en la lengua que los indios mejor entendían y la cual escucharían con mayor gusto y amor. Todos los curas

19 "Doctrina cristiana y catecismo para la instrucción de los indios y de las demás personas que han de ser enseñadas en nuestra Santa Fe", impresa con licencia de la Real Audiencia en la ciudad de los Reyes, por Antonio Ricardo Primero, impresor en estos Reynos del Perú, año de 1584.

20 Según el Diccionario de la Real Academia Española, se entiende por ladino a "quien habla con facilidad alguna o algunas lenguas además de la propia".

de indios debían saber tres o cuatro preguntas sobre los hábitos más usados entre los indios que adoctrinaban en su lengua para absolverlos de las faltas cometidas. También debían saber explicar a los indios en su lengua nativa algunos principales misterios de la santa fe para poder bautizar a algún adulto en caso de necesidad si faltase un intérprete (Durán, 1982: 204).

Con el tiempo los caciques de Pacajes, Omasuyos, Paria, Chayanta, Sicasica y otros sitios del altiplano aprendieron el idioma castellano e incluso el latín. Después, habrían llegado a ser ladinos. En La Paz existían escuelas para la enseñanza del latín aunque no era para la gente indígena tributaria sino para los hijos de caciques. La enseñanza del castellano no siempre necesitaba escuelas organizadas para su aprendizaje sino que algunos indígenas que prestaban sus servicios de sacristán en alguna parroquia podían aprender el alfabeto castellano, escribir y hablar, apareciendo luego como indios ladinos.

En el distrito de La Paz durante la colonia no existían escuelas indígenas propiamente dichas. Después de las rebeliones indígenas de 1781, hacia 1786 hubo el intento de establecer escuelas indígenas en la provincia de Pacajes donde el profesor tenía que ser español. Además, éste debía enseñar el alfabeto castellano, la doctrina cristiana y las buenas costumbres de los españoles. Generalmente los hijos de caciques tenían acceso a las escuelas, incluso a colegios superiores. Desde luego, las parroquias eran también centros de enseñanza donde se enseñaba especialmente el catecismo.

Después de las rebeliones de Tupak Katari y de Tupak Amaru en 1783 en la provincia de los Pakaxa (Pacajes) de la jurisdicción de La Paz en la Audiencia de Charcas, el corregidor de la provincia dispuso que para el buen gobierno de su distrito, “a son de caja y clarín, a usanza de guerra, por voz de pregonero se publique, y hagan notorios en las plazas públicas, en días de mayor concurrencia de sus gentes”²¹, la ordenanza de creación obligatoria de escuelas para los niños indígenas en los virreinos del Perú y Nueva España con el objeto de enseñarles el idioma castellano y el aprendizaje de oficios, especialmente para que conocieran los misterios de la santa fe

21 Archivo de La Paz, Expediente Colonial (ALP. EC), 1783, s.f., “Disposición del Corregimiento de la provincia de Pakaxa en Caquingora [Qaqinkura]”.

católica²². Dado que una de las disposiciones de mayor importancia fue el establecimiento de escuelas para indios para su cumplimiento las comunidades de la provincia estaban obligadas a mantener “un maestro español de escuela”, quien debía ser una persona de “buena conducta cristiana, que debía tener aptitud para la enseñanza” (*ibid.*). Los temas a enseñarse a los niños debían ser: religión cristiana, lectura y escritura en idioma castellano, todo esto “para la mejor educación y aprovechamiento de los muchachos” (Archivo de La Paz, *op. cit.*). En este caso, en todas las comunidades de la provincia los maestros debían dedicarse a la enseñanza de los niños durante las mañanas y tardes de cada día, especialmente haciendo hincapié en la enseñanza de la doctrina cristiana, la lengua castellana, a leer y escribir, como se tenía “mandado en repetidas cédulas de nuestro Rey Carlos III” (*ibid.*).

Una vez finalizado el régimen del corregimiento, en 1784 la Intendencia de La Paz y Subdelegación de la Provincia de Pacajes [Pakaxa] resolvieron implantar la educación indígenal bajo las siguientes bases filosóficas²³:

1. Convenía a los indios su mejor doctrina en la sagrada religión católica y su trato político educativo. En este sentido, la enseñanza de la doctrina cristiana era una política y filosofía instituida desde principios del régimen colonial.
2. La enseñanza de artes y oficios útiles era la mejor proporción para el beneficio de la educación del indio. Esta enseñanza era una nueva tendencia para dotar a los indígenas de oficios útiles, por ejemplo la artesanía. Así, los indígenas de tierras altas aprendieron por ejemplo a tejer bayetas en el obraje de La Paz donde prestaban sus servicios como mitayos. De esa manera, aymaras y quechuas habían adquirido la destreza de tejer bayetas en sus comunidades para su indumentaria.
3. El establecimiento de escuelas permitiría enseñar a leer y escribir de modo que resultara más fácil comprender los artículos de la fe y las

22 Archivo General de Indias, legajo 431, libro 43, folio 207, Cédula Carlos II, 30 de mayo de 1691, “para que en las provincias del Perú y Nueva España se pongan escuelas y maestros que enseñen la lengua castellana en la forma y con las circunstancias que se expresan”. Antonio Muro Orejón, 1956.

23 Archivo Histórico de La Paz (ALP). Expediente colonial (EC), 1784, “Ordenanzas e instrucciones del Gobierno Intendente de La Paz”.

buenas costumbres que inducen el amor al prójimo. La enseñanza de la lectura y escritura en castellano sin duda fue uno de los objetivos para comprender especialmente la fe cristiana. Si bien el catecismo estaba escrito en tres idiomas, seguramente su accesibilidad inicialmente estaba limitada tan sólo a los sacerdotes y otros letrados.

4. La educación atraería a los indios a las costumbres y modales de los españoles. Sin embargo, este aspecto es discutible puesto que los españoles estaban observados por sus inconductas. Según las disposiciones los españoles estaban prohibidos de vivir entre los indios por sus malos comportamientos y por su mal ejemplo.
5. La servidumbre de las tierras de sembradío podía proporcionarse en las comunidades con la dotación de un maestro en cada comunidad. El mejoramiento de la producción agropecuaria estaba orientado hacia el pago de tributos.²⁴
6. Los jóvenes debían dedicarse a la agricultura como el principal objeto de subsistencia. Por su parte, los niños de ambos sexos debían estar dedicados al aprendizaje de las letras y a la educación en la doctrina cristiana²⁵. La dedicación de los jóvenes a la agricultura no era extraña, puesto que ellos ya habían aprendido los nuevos cultivos de las plantas introducidas por los españoles. Además, la gente andina por tradición estaba dedicada a la agricultura desde temprana edad. La variante era que los niños, que desde temprana edad estaban en contacto con las labores agropecuarias, ahora debían dedicarse a aprender a leer y escribir además de recibir educación cristiana²⁶.

5.1. Materias de enseñanza

Alfabetización

Se enseñaba a escribir y leer a los niños pero no se conoce de algún método en particular. Las cartillas eran los mismos catecismos que se usaban para los niños que podían escribir en castellano.

24 Archivo Histórico de La Paz (ALP). Expediente colonial (EC), fojas 1 y 2: "Disposición del Corregimiento de Pacajes [Pakaxa]".

25 Archivo Histórico de La Paz (ALP). Expediente colonial (EC), "Nombramiento del cacique Manuel Sirpa para la parcialidad de Urinsaya del pueblo de Caquiaviri [Qaqayawiri]".

26 Doctrina Cristiana y Catecismo para instrucción de los indios. Impreso con licencia de la Real Audiencia en la ciudad de los Reyes (Lima) por Antonio Ricardo Primero, 1584.

Contar

Aprender a contar debió ser muy importante para toda la gente tributaria que necesitaba conocer sus cuentas. Sin embargo, la costumbre de utilizar sus formas de contabilidad debió permanecer mucho tiempo, el *kipu* continuaba vigente en algunos lugares de los Andes.

Enseñanza de la lengua castellana

El aprendizaje de la lengua castellana era importante no solamente para conocer la doctrina cristiana sino también para la comunicación y para conocer las ordenanzas y provisiones relacionadas con las obligaciones de los indios y sus derechos como vasallos de la Corona. Desde principios del siglo XVII se percibe la aparición de indios ladinos en lengua castellana. Sin duda, el aprendizaje del castellano resultó además importante para la traducción de los idiomas indígenas ya que, con la aprobación del Concilio de 1583, se decidió aplicar el catecismo en tres lenguas, adoptando el sistema trilingüe: castellano o romance, quechua y aymara.

Con esta medida se impuso el uso de la lengua indígena en el ámbito de la predicación misionera y en la enseñanza de la doctrina, prohibiéndose en absoluto la utilización de la lengua latina y la exclusividad del español o romance. De esta manera, el Concilio decidió adoptar las lenguas indígenas como lenguas misionales, incorporándolas a su producción catequística. Por tanto, el *Catecismo* y sus *Complementarios pastorales* eran trilingües: castellano-quechua-aymara (Durán, 1982: 202). De forma obligatoria debía ser utilizado por todos los sacerdotes que tenían a su cargo doctrina de indios, con la exclusión del idioma castellano. Por esta razón los obispos realizaban las denominadas visitas canónicas a las diversas parroquias de su diócesis. Los visitantes en el transcurso de la inspección y control de los libros contaban con el correspondiente ejemplar del “catecismo para que los indios fuesen bien doctrinados en su lengua y puedan bien entender la suma de nuestra fe y vida cristiana” (*ibid.*: 203). El Concilio de 1582 decretó asimismo la composición de un “Catecismo y Sermonario y Directorio para la utilidad de los párrocos y de los indios, y que esto se hiciera en lengua española y en las dos lenguas indígenas principales [quechua y aymara]

y un mismo volumen, prohibiendo en adelante que nadie enseñase a su modo, como se hacía, la Doctrina Cristiana a los indios” (*ibid.*: 242).

Enseñanza de la doctrina cristiana

El aprendizaje de la doctrina cristiana era obligatorio para la población indígena. Según Durán (1982), los misterios de la religión cristiana eran considerados muy altos para el entendimiento humano. De manera que la obra del Espíritu Santo significaba alumbrar las almas proyectadas en su Santa Iglesia, cuyo oficio era enderezar las verdades que Dios les revelaba por sus profetas para quienes las percibieran, y se persuadieran a tenerlas firmemente los que son “llamados a la gracia de la ley cristiana”²⁷.

El tercer Concilio Provincial de Lima en 1582 “dispuso la redacción de una *Cartilla o Catecismo Menor*; en el cual quedaba incluido todo cuanto debían aprender de memoria los neófitos [indios]: oraciones, mandamientos de Dios, mandamientos de la Iglesia, artículos de la fe, sacramentos, obras de misericordia, etc. Este texto debía ser utilizado con su respectivo complemento pastoral: unos Coloquios o declaración más extensa de lo contenido en la Cartilla” (Durán, 1982: 187). El Catecismo Mayor estaba destinado a los que eran capaces de comprender los misterios de la religión cristiana y recitar y repetir en coro comunitario la doctrina como metodología de enseñanza. En este caso, eran los indios adultos quienes demostraban poseer mayor capacidad intelectual y una más completa asimilación del mensaje cristiano y los niños indígenas que concurrían a las escuelas de primeras letras lo hacían en su versión escrita. “En cuanto a la metodología que debía seguir el doctrinero, se recomendaba que los catecúmenos, cada vez que se los reuniera, lo fueran aprendiendo a través del recitado comunitario, medio que aseguraba su rápida memorización” (*ibid.*, 299).

Actividad musical

La música siempre ha tenido un rol importante en las ceremonias, especialmente en las fiestas religiosas. Guamán Poma de Ayala (ca.1615/1980) cita como algunas canciones y música: *aravi* [canción], *pincollo* [canción de los

27 Véase el Decreto Supremo de 27 de febrero de 1830, de Andrés de Santa Cruz, reproducido en 1991 por el Centro de Investigación y Capacitación Sindical.

mozos], *vanca* [canción de las mozas], *pingollona pata* [la terraza de los *pinquillus*], *barauí* [canción de amor], *pingollo* [flauta], *quena quena* [danza aymara], todas ellas en lengua general quechua-aymara. Según Ramos Gavilán (1621/1976), para la celebración de la fiesta del Corpus Christi los obispos quitaron muchas cosas de los ritos y ceremonias que usaban los indios para la fiesta del Inti Raimi, dejándoles solamente los bailes, por ser de regocijo y prohibiéndoles los cantares antiguos. El reverendo fray Luis de Ore, del orden del Seráfico Padre San Francisco y Obispo de la Imperial, tradujo muchos himnos y cánticos para muchas festividades religiosas y lo mismo han hecho religiosos de otras órdenes. En particular el padre fray Juan Caxica escribió muchas oraciones en la lengua de los indios (cerca de 32 cuerpos de libros en lengua aymara y quechua. Ambas fueron empleadas para la instrucción y enseñanza de los indios. Con ello, los indígenas fueron olvidando sus cantares en alabanza de sus ídolos y aficionándose a las cosas de la religión cristiana (Ramos Gavilán, 1621/1976: 81). En referencia a los instrumentos empleados, es necesario precisar que la mayoría de los instrumentistas entre 1718 y 1720 en la catedral de La Plata (hoy Sucre) aparecían con apodos; por ejemplo, “Pasqual, indio bajonero” en las escrituras de diezmos (Bruneau, 2006: 25). Entre los instrumentos del acompañamiento al acto religioso al parecer el órgano era el que más se precisaba para solemnizar la misa.

Sin embargo, en el mundo quechua-aymara parece que no hubo una influencia real de la música barroca como ocurrió en las tierras bajas (Mojos y Chiquitos). El único instrumento musical barroco que se adoptó parece ser el órgano.

III. Las misiones eclesiásticas en las tierras bajas

1. Jesuitas en el territorio del oriente boliviano

Los trabajos de José María García Recio (1989) con relación a los Mojos y Chiquitos y de Thierry Saignes (1986 y 1989) con relación a los guaraníes o chiriguanos muestran que la reducción de los grupos indígenas en las tierras bajas para su evangelización no se hizo en forma pacífica, sino que las expediciones de conquista de los españoles provocaron la resistencia por parte de los indígenas que no querían ser sometidos.

Sin duda, para los jesuitas fue en el primer momento misional, extenso e inédito, donde pudieron aplicar con mayor éxito los conocimientos adquiridos anteriormente en el Paraguay. Así constituyeron el modelo más característico de reducción de indígenas con visitas, tanto para su progreso material como para su transformación espiritual. La reducción de los originarios consistía en agrupar a la gente nómada que vivía en la región selvática. En 1587 los jesuitas habían fundado en Santa Cruz de la Sierra la base para una expansión misional semejante a la del Paraguay por hallarse en tierra fronteriza y en contacto con grupos indígenas relativamente numerosos y aún no sometidos. Los rasgos étnicos y socioculturales de la sociedad colonial cruceña en esta época eran bastante similares a los del área paraguaya. Sin embargo, la provincia de Santa Cruz, en cuanto a la evangelización de su población tenía grupos indígenas que hablaban gran variedad de lenguas: chiriguana (guaraní), gorgotoqui, chané y otras de grupos del área de Mojos y de Chiquitos (García Recio, 1989: 22).

La presencia de los jesuitas en Santa Cruz respondió tanto al incremento de religiosos de la provincia del Perú como a la orientación misionera que quiso darle el provincial Atienza; pero, por otro lado, también a las necesidades de la gobernación y las solicitudes de sus colonos y autoridades. No podía faltar en la mentalidad de algunos religiosos la ambición de hallar un campo misional muy rico desde el punto de vista material al norte de la ciudad de Santa Cruz: el fabuloso Paititi, perseguido por los españoles y para cuyo hallazgo se había creado aquel núcleo de colonización (*ibid.*: 22- 23).

La actividad de los jesuitas en Santa Cruz se orientaba hacia tres acciones distintas: en primer lugar, a prestar atención a los propios españoles; en segundo lugar, al adoctrinamiento de los indígenas y por último, a acompañar a los diferentes expedicionarios españoles en la búsqueda del Paititi. En este sentido, los jesuitas no podían estar al margen de todas las expediciones de conquista y sometimiento de los indígenas. Sin embargo, el mayor problema que los misioneros observaron durante la evangelización de los indígenas fue el mal comportamiento de los cruceños y de los españoles en general con respecto a los indios. La actuación de los españoles en sus expediciones para capturar indios provocó a veces guerras entre los propios indígenas a fin de poder rescatar a sus cautivos y los empujó a un rechazo frontal a los invasores y a temer todo lo que se relacionara con ellos. A ello habría que añadir el maltrato y explotación de los indígenas sometidos al poder español de lo cual no faltaban testimonios para el área cruceña a fines del siglo XVI y principios del XVII (*ibid.*: 24).

2. El colegio de Santa Cruz

El establecimiento de un colegio en Santa Cruz se debe a que el 17 de mayo de 1587 los padres Diego Martínez, Bartolomé de Santiago, Diego de Samaniego y el hermano Juan de Sánchez viajando desde La Paz por Mizque llegaron a Santa Cruz para establecer misiones y fundar un colegio de la Compañía de Jesús con el propósito de evangelizar a los indios. Una vez fundado el colegio quedó el padre Samaniego como primer rector, quien además logró construir una suntuosa iglesia en 1597. Los jesuitas se dedicaron a la instrucción escolar de la juventud de la ciudad y estaban a cargo

del seminario. Luego de su expulsión en 1767 el colegio fue clausurado. Después de haber sido reedificado, el colegio se destinó para seminario; posteriormente para colegio de artes. Su templo sirvió primero al seminario, luego como asiento parroquial del Sagrario y finalmente allí se construyó la actual universidad de Santa Cruz (Menéndez, 1965: 25).

3. Educación en las reducciones

Si bien los jesuitas fundaron un colegio en la ciudad de Santa Cruz para la elite colonial, se dedicaron más a la reducción de poblaciones nómadas en la región selvática del oriente boliviano. Allí no necesitaron establecer colegios sino una educación basada en la evangelización. También impulsaron trabajos de artesanía para crear la actividad productiva. Baptista señala que los jesuitas “fomentaron la agricultura, los oficios y las artes. Había escuelas, talleres de artesanía, imprenta, hospitales y farmacias, gremios y cofradías de los diferentes oficios, coros y orquestas, administración centralizada, horarios de trabajo, utilización de los niños de las escuelas como catequistas y encargados del culto, etc.”, señala (Baptista 1991: 101). La enseñanza de la artesanía abarcaba “la fabricación de productos muy cotizados en la Audiencia de Charcas y en todo el Virreinato del Perú, violines, tambores e instrumentos de viento, tejidos de algodón, objetos de cuero, sombreros de paja, tutumas ornamentadas, mates tallados, tabletas de chaquete, rosarios de hueso, bastones, escritorios y cofres, cunas de jacarandá, taburetes, etc.” (*ibid.*).

El rey de España, Carlos II, mediante Cédula Real de 30 de mayo de 1691 ordenó a los presidentes, gobernadores, corregidores y alcaldes de todas aquellas provincias, arzobispos y obispos de las iglesias metropolitanas y catedrales de ellas lo siguiente:

... que en todas las ciudades, villas y lugares y pueblos de indios de las provincias e islas de ambos reinos del Perú y Nueva España, se pongan escuelas con maestros que enseñen a los indios la lengua castellana, con advertencia de que en los lugares, ciudades o pueblos grandes de indios sean dos las escuelas que se pusieren y que en la una hayan de concurrir solamente los niños y en la otra las niñas, y que en los lugares y pueblos de indios donde

no se pudiese mantener o no se necesitare de más de una escuela que éstas se hagan con separación los muchachos de las muchachas, poniéndose en esto muy especial cuidado y previniéndose que las niñas en todas partes han de poder ir a estas escuelas hasta la edad de diez años y que pasando de ella no se les permita que vayan, y que para inducir y obligar a que los indios aprendan la lengua castellana y que envíen a su hijos a estas escuelas, se manda que ningún indio pueda obtener oficio de república que no supiere la lengua castellana, y porque al presente habrá muchos indios que no la sepan y serían perjudicados en este honor y conveniencia si esto se ejecutara inmediatamente; se darán cuatro años de término para que el indio que no la supiere la aprenda en el discurso de ellos y sabida, se habilite para obtener dichos oficios de república (Muro Orejón, 1956: 444- 445).

Según mandaba el documento, los maestros debían ser inteligentes y ladinos en la lengua castellana “para que lo que enseñaren a los indios lo aprendan con fundamento y se consiga el fin que se desea, el cual se dirige principalmente a la mayor honra y gloria de Dios, pues, sabiendo los indios la lengua castellana se instruirán radical y fundamentalmente en los misterios de nuestra Santa Fe Católica, que es mi objeto principal en este negocio, y asimismo encargo a los ministros y prelados referidos” (*ibid.*: 446).

En comparación con otras órdenes que se desarrollaron en el actual territorio, la misión evangelizadora de los jesuitas entre 1572 y 1767 jugó un rol importante.

Y sin duda su presencia fue más notoria en el oriente boliviano donde lograron establecer numerosas reducciones formando poblaciones indígenas convertidas al cristianismo. La labor fundamental de la Compañía de Jesús fue la educación. En las poblaciones indígenas, producto de la institución de la reducción, la educación se orientó hacia la producción comunal.

El 17 de mayo de 1587 se conoce de la fundación de un Colegio en Santa Cruz, quizás el único para la población española. Pero, más allá de la ciudad de Santa Cruz, no había necesidad de fundar otro colegio para la población indígena sino establecer una educación más organizada y

reglamentada mediante la catequización de los indios reducidos, a quienes también se daría una educación en el área de la artesanía, lo que se conocería posteriormente como la enseñanza de “artes y oficios”.

4. Las lenguas originarias para la evangelización

En el actual departamento de Santa Cruz existía una gran diversidad de lenguas originarias. Los jesuitas se prepararon dentro del ámbito lingüístico aprendiendo las lenguas originarias para poder llevar a cabo el proceso de evangelización. Para el propósito de evangelización los misioneros tuvieron que aprender y estudiar los idiomas originarios, escribir su gramática y luego escribir el catecismo en dos o tres lenguas, dependiendo del caso. Así por ejemplo, el español Pedro Marbán publicó en 1701 una gramática mojeña; el italiano Antonio Magio en 1880 una gramática de la lengua baure. En el siglo XVII se empleaba en la enseñanza y en los cantos solamente el castellano y mojeño; pero al producirse el avance hacia el este en el siglo XVIII se tuvo que usar otras seis lenguas: canichana, itonama, baure, movima, cayubaba y saipive (Baptista, 1991: 100). No hay datos sobre la cantidad de hablantes de estas lenguas en esa etapa. Es probable que las mismas hubieran decrecido o desaparecido como sucedió con el uruquilla en las tierras altas. Entre 1587 y 1610 el padre Diego de Samaniego hizo apuntes de gramática y catecismo en chiriguano, dialecto guaraní, y el padre Diego Martínez en chiquitano y gorgotoqui. En las misiones de Mojos (en el actual departamento del Beni) los jesuitas pudieron encontrar diversas lenguas, de las cuales la principal era el mojeño.

5. El territorio de Mojos

Hacia 1587 los jesuitas entraron prácticamente al territorio de Santa Cruz y luego a los territorios del Beni. En 1595 en la entrada al territorio mojeño organizada por el gobernador Lorenzo Suárez de Figueroa participó como capellán el jesuita Jerónimo de Andión. Ocho décadas después, en 1682, se produjo la fundación de la misión de Mojos. Y aunque esa fundación tuvo que esperar 87 años, los contactos esporádicos continuaron hasta consolidar las reducciones. Hasta 1700 se sucedieron varias expediciones que lograron diez reducciones de indios en Mojos, al oeste del Mamoré (Baptista, 1991:

94). Según el citado autor, “las misiones de Mojos ocuparon un extenso territorio en el curso alto de los ríos Mamoré, Iténez y Beni, afluentes del Madera. Los pueblos estaban divididos en tres regiones: la del río Mamoré al centro, la de las Pampas al occidente y la de Baures al oriente” (*ibid.*: 99). Al oeste del río Mamoré los jesuitas fundaron las diez reducciones entre 1682 y 1700, y después, entre 1700 y 1750, al este otras dieciséis. En el territorio chiquitano entre 1691 y 1757 los jesuitas fundaron reducciones tales como las de San Javier, San Rafael, San José, San Juan Bautista y Concepción, además de San Miguel, San Ignacio, Santiago y Santo Corazón. Como vemos, se dedicaron bastante a reducir indios y de esta manera abarcaron un amplio espacio físico para su particular misión evangelizadora.

5.1. La educación mojeña

En las misiones de Mojos (en el actual departamento del Beni) los jesuitas se encontraron con que en las reducciones indígenas se hablaba diversas lenguas. Así surge la necesidad de conocerlas para viabilizar la enseñanza de la doctrina cristiana. De aquellas lenguas la principal era el mojeño. Ya en las primeras exploraciones del territorio, en el año 1595, el padre Jerónimo Andión hizo algunos apuntes en mojeño, lo cual mostraba que en ese entonces ya se consideraba como necesidad contar con algún vocabulario o gramática. De manera que no podía resultar extraño que se publicaran escritos importantes sobre las lenguas originarias. Así, el padre Pedro Marbán publicó una gramática y catecismo en mojeño en Lima en el año 1710; y el padre Antonio Magio escribió una gramática en baure que fue publicada por Adam en 1880. En 1699 se publicó en Madrid una gramática mojeña sin nombre de autor. El padre Francisco Javier Iraizós nacido en Cochabamba aportó datos de Hervás sobre la lengua mojeña (Baptista, 1993: 165). Sin duda, el aprendizaje de la lengua originaria tenía mucha importancia tanto para el evangelizador como para los propios originarios. Los mojeños, además de asimilarse a nuevas formas de organización social, aprendieron nuevos oficios para nuevas actividades productivas; después de la expulsión de los jesuitas todo ello les serviría para desenvolverse en una economía de subsistencia.

Lázaro de Ribera, gobernador de Mojos entre 1785 y 1792, hizo conocer que después de la expulsión de los jesuitas, en los territorios misionales

los curas habían sido sustituidos por los administradores reales, y que en el nuevo plan de gobierno se analizaba el carácter y las cualidades de los indios, las formas de gobierno introducidas por los jesuitas, la variedad de lenguas, el estado de la ganadería, los cultivos, las escuelas, los productos naturales, las vías de comunicación, el estado de la Iglesia y de sus edificios y la defensa de la frontera con Brasil (Mercedes y Siz, 1989: 399). Estos datos reflejaban hasta que punto los indios habían aprendido a producir, a hacer industria y a establecer escuelas durante las reducciones jesuíticas. Los productos que se obtenían estaban destinados a alimentar a los maestros, músicos, carpinteros, herreros, remeros, etc. También se destinaba una parte a los enfermos, ancianos y huérfanos. También los jesuitas crearon y desarrollaron una industria de transformación: trapiches, telares, fraguas, yunques, tornos, etc. y aumentaron los bienes con herramientas que simplificaron el trabajo (*ibid.*: 45). En su respectiva reducción los mojeños aprendían su lengua y los jóvenes aprendían la lengua de los misioneros. Poco a poco, iban acrecentando las propiedades eclesiásticas, templos, caballos, vacas; incluso hubo visitas a otras reducciones donde eran recibidos con generosidad por los misioneros (*ibid.*: 48). Los mojeños del pueblo de Concepción aprendieron oficios como elaborar alfombras y hacer composiciones musicales para la celebración de “nuestra augusta soberana”; tales productos se despacharon al rey de España más tarde; y de cuatro planos y seis dibujos elaborados por los indios jóvenes de la provincia también sus originales se los remitió a Su Majestad (*ibid.*: 54).

En resumen, los misioneros fomentaron la agricultura y ganadería, los oficios y las artes. En esos momentos había escuelas, talleres de artesanía, imprenta, hospitales y farmacias, gremios y cofradías de los diferentes oficios, coros y orquestas, administración centralizada y horarios de trabajo reglamentado. Además se utilizaba a los niños de las escuelas como catequistas y encargados del culto (Baptista, 1991: 101).

5.2. Prohibición de la entrada de españoles a las reducciones

Los jesuitas consiguieron de las autoridades de Madrid que se prohibiera la entrada de españoles a las reducciones con excepción del gobernador de

Santa Cruz y su comitiva. Pero con todo, los vecinos de Santa Cruz incursionaban continuamente en los territorios de las misiones y se llevaban como cautivos a centenares de indios hasta que se logró un Decreto Real en 1720 para impedir el ingreso de blancos a Mojos (Baptista, 1991: 100). Más peligrosos que los españoles resultaron los *bandeirantes* del Brasil –blancos mestizos y mulatos–, también conocidos con el nombre de “mamelucos”. Anteriormente, el rey Carlos II mediante Cédula Real del 5 de agosto de 1681 había hecho conocer al virrey presidente y oidores de las audiencias del Perú lo siguiente: “está prohibido que en las reducciones y pueblos de indios puedan vivir, o vivan, españoles, negros, mulatos o mestizos, porque se ha experimentado que algunos españoles que tratan, trajinan, viven y andan entre los indios son hombres inquietos, de mal vivir, ladrones, jugadores, viciosos, y gente perdida” (Muro Orejón, 1956, I: 142). Toda entrada de los misioneros y sus contactos con los indios, de cualquier manera, posibilitaba el ingreso de los españoles a los territorios de los pueblos indios.

6. Los territorios de Chiquitos

6.1. La reducción de indios chiquitanos

En 1691 los jesuitas habían empezado a organizar su misión en Chiquitos. Entre 1721 y 1757 fundaron en Chiquitos las reducciones de San Miguel, San Ignacio, Santiago y Santo Corazón. Entre 1691 y 1760 fundaron once pueblos de los cuales existen en nuestros días: San Javier, San Rafael, San José, San Juan Bautista, Concepción, San Miguel, San Ignacio, Santiago, Santa Ana y Santo Corazón.

A mediados del siglo XVI los miembros de la expedición de Ñuflo de Chávez, denominaron “chiquitos” a los originarios de esas tierras por el pequeño tamaño de sus chozas. Dicha población se encontraba establecida al oriente de la ciudad de Santa Cruz. Su territorio se extendía desde el río Paraguay hasta el río Guapay, entre la región del Chaco y el Brasil. La llegada de los jesuitas a Santa Cruz, según distintos puntos de procedencia tuvo dos momentos: primero, desde 1691 hasta 1698 se caracterizó por la sola presencia de religiosos españoles; después hubo una masiva llegada de misioneros jesuitas

extranjeros, todos de origen italiano (Tomichá Charupa, 2002: 108). Una vez establecidos, los jesuitas se abocaron a hacer una cuidadosa observación etnográfica para proceder a la evangelización y educación de los chiquitanos.

Los chiquitanos preparados en la doctrina cristiana tenían singulares características socioculturales que favorecían a los intereses de evangelización de los misioneros. Las observaciones de los jesuitas tomaron nota de la diversidad de sus dialectos y de su vida diaria; por ejemplo, la costumbre de desayunar al toque de flautas, trabajar hasta medio día y dedicar la tarde a visitar a sus parientes y amigos constituían algunos elementos característicos. De igual modo, los chiquitanos solían conjugar su jornada entre el intercambio social interno, los convites y las fiestas en el ámbito del grupo étnico. Parte de su vida la dedicaban a la actividad agrícola y al juego; los pocos contactos externos que tenían eran con las naciones chaqueñas ubicadas mucho más al sur de la región. La vida diaria de los chiquitanos en sus diversas parcialidades permitía reforzar los lazos de reciprocidad, unidad familiar y la conservación de sus propios rasgos tradicionales. La base de su integración cultural era el trabajo y la recreación y por lo tanto podía establecerse una concepción indígena para enfrentar a la reducción colonial.

En el trabajo agrícola los chiquitos aplicaban la técnica de la roza y de la quema mediante el uso de una especie de palas hechas de palo muy duro que suplían muy bien la carencia de arados o azadones de acero. Además de la agricultura se dedicaban a la caza y la recolección de miel y frutas silvestres. El periodo de caza y pesca solía durar entre dos a tres meses y se practicaba después de la época de lluvias; la siguiente estación del año correspondía a la cosecha de maíz.

En la actividad laboral los chiquitos observaban también la distribución de roles. Mientras los varones se dedicaban a las tareas agrícolas, a la caza, la pesca y recolección, las mujeres se hacían cargo de las múltiples ocupaciones del hogar como la preparación de la comida, la limpieza de la casa, el tejido y el hilado.

El matrimonio entre los chiquitos debía cumplir ciertos requisitos. El padre de familia solo daba en casamiento a su hija si el pretendiente a

esposo demostraba tener capacidades para mantener a la futura esposa (por ejemplo una buena y abundante caza). Esta exigencia respondía plenamente a los rasgos esenciales de la cultura chiquitana basada en la agricultura, la caza y la pesca. El futuro esposo debía, pues, demostrar con hechos su capacidad de poder afrontar por sí solo la guía de una nueva familia y el sustento de la esposa e hijos.

En cuanto a la moral sexual de los chiquitos, según Tomichá, antes de su conversión al cristianismo si bien no eran muy constantes en los matrimonios solían ser monógamos pues la poligamia estaba reservada sólo a los caciques (Tomichá Charupá, 2002).

6.2. La educación chiquitana

En cuanto a la educación tradicional chiquitana, los hijos vivían con sus padres hasta cumplir los catorce años; luego se preparaban para la vida adulta en una casa especial junto con otros muchachos, lo cual seguramente era una forma de socialización. La educación impartida por los padres a sus hijos se basaba en la libertad de acción, una constante en la cultura chiquitana; pero esta libertad fue vista por los jesuitas de modo negativo, es decir, como expresión de una tosquedad bárbara pues consideraban que los padres dejaban vivir a los hijos sin temor ni respeto de los parientes, soltándoles las riendas para que corrieran a donde la disolución y el fervor juvenil de los años los arrastraran. Esta libertad de educación para los jesuitas guardaba relación con la disgregación familiar porque, según los primeros testimonios misionales, existía entre los miembros de la familia chiquita hasta “un padre que por el interés de un hacha o un cuchillo, sin reparo era capaz de vender a su hijo” (Tomichá Charupá, 2002: 300, 313).

En cuanto a la educación jesuita, esta tenía que ver con la enseñanza de lenguas y su estudio. En las misiones de Chiquitos se escribieron numerosas obras en idioma nativo destinadas a la evangelización de los propios originarios. El padre Cayo Othmer menciona las siguientes: el segundo volumen de la traducción al chiquitano de la *Diferencia entre lo temporal y lo eterno*, del padre Juan Eusebio Nieremberg, hecha por el padre Ignacio

Chomé; 28 sermones, 41 pláticas y 23 sermones del padre Bartolomé de Mora y un ritual y un relato de la pasión de autores desconocidos. Chomé tradujo además al chiquitano la *Imitación de Cristo* y escribió gramáticas y vocabularios en chiquitano y zamuco. Por su parte, el padre José de Arce escribió gramáticas y catecismos en chiquitano y el padre Felipe Suárez había escrito una gramática en chiquitano y una gramática y vocabulario chiquitanos tomando como base a manuscritos inéditos de las misiones de Chiquitos (Baptista, 1993: 166).

En aquellas reducciones, tanto la cuestión económica como la transformación de las etnias nómadas o seminómadas a las costumbres propias de la vida sedentaria estaban a cargo de los indígenas ya cristianos: los chiquitos. La capacidad y aplicación al trabajo que demostraron éstos permitía una producción suficiente para sustentar a los nativos nómadas recién reducidos, a quienes se mantenía con sus mendicantes, es decir con limosnas de vestido y de comida.

Los muchachos y niños recibían instrucciones básicas de lectura, escritura y canto; aprendían a leer y escribir en las escuelas de los pueblos bajo la guía de algún maestro indígena y muchos de ellos llegaron a leer en tres idiomas: chiquito, latín y español; algunos que tenían buena caligrafía trabajaban de copistas. La paulatina aculturación de los reducidos regulada por la enseñanza cristiana y la vigilancia de jesuitas y caciques indígenas conformaba necesariamente una cierta uniformidad e integración de expresiones culturales y religiosas para alcanzar los objetivos misionales previstos (Tomichá Charupá, 2002: 508).

Por otro lado, la enseñanza del catecismo obedecía en general a las instrucciones del III Concilio de Lima que había establecido la transmisión de los misterios de la doctrina cristiana por el sistema de preguntas y respuestas y se consideraba que estaba acorde con la capacidad indígena. En cuanto a las normas referentes a Chiquitos en 1708 los jesuitas consultores determinaron que se guardara una cierta uniformidad en la enseñanza cristiana en las cuatro primeras reducciones (San José, San Juan, San Xavier y San Rafael) de la manera siguiente:

- La doctrina se hará dos veces por semana a todo el pueblo (domingo y miércoles): los indígenas rezarán las oraciones y el catecismo seguida de la explicación del padre semanero por un espacio de media hora, pues ninguna función debe superar dicho tiempo.
- El rosario se rezará todas las tardes con la asistencia del padre semanero.
- La doctrina se enseñará a los niños y niñas todos los días después de la primera misa con la correspondiente explicación por parte de los misioneros.
- Los niños y las niñas acudirán a las cuatro cruces situadas en las esquinas de la plaza, donde rezarán las oraciones y cantarán sus coplas divididos en dos coros de hombres y mujeres, si quisieren.
- Los muchachos de casa rezarán y cantarán después de cenar y por la mañana después del tiempo de oración (Tomichá Charupá, 2002: 510).

La catequesis procuraba expresar los contenidos cristianos bajo formas pedagógicas adecuadas a la mentalidad chiquitana. Esta metodología que se adaptaba a la idiosincrasia nativa se había conservado durante todo el proceso de reducción y sin duda produjo no pocos frutos espirituales. En muchas ocasiones, dado el gran número de nuevos nativos que llegaban a los pueblos y las numerosas ocupaciones de los religiosos, la primera enseñanza de doctrina cristiana corría por cuenta únicamente de los indígenas ya reducidos, quienes se mostraban eficientes en cumplir esta tarea cristiana. Asimismo, dado que el misionero no podía dedicarse después de la misa a la catequesis de la juventud, la dejaba en manos de catequistas indios, quienes podían cumplir de manera óptima dicha tarea.

6.3. La educación musical

La educación musical se había plasmado en Chiquitos durante la reducción jesuítica. Se puede adjudicar a los jesuitas entonces el mérito de haber creado las condiciones para el desarrollo musical de lo que hoy se conoce mediante la literatura y la investigación como “cultura chiquitana”. Esta cultura fue construida con la reunión de un mosaico de etnias compelidas a hablar una lengua común: la de la música (Ruiz, 1998: 82). “La introducción de la música e instrumentos europeos y los elementos establecidos en las misiones (las capillas por los ‘solfas’ por ejemplo), contribuyeron a

modelar gran parte de sus actividades, en las que se puede observar una gran asimilación del sistema musical europeo” (*ibid.*: 83). La acción de los jesuitas dejó una huella en sus ritos comunitarios y su música y las condiciones ulteriores de la vida sociocultural chiquitana se encargaron de consolidar en una cultura combinada de elementos europeos y originarios. Se operó así una especie de mitificación o ficción alegórica de la época jesuítica, admirada en tiempos recientes por la magnificencia de las reconstrucciones de varios de los templos. Al declarar la UNESCO al área de las ex misiones de Chiquitos como patrimonio de la humanidad, el 12 de diciembre de 1990, reforzó la certeza de un pasado glorioso (*ibid.*: 84).

La utilización de la música para la evangelización posibilitó también la generación de una solemnidad ceremonial. Sin duda, mediante las cantatas, misas, vísperas y otros géneros se instó a los indios reducidos, si no a comprender el contenido de las letras, por lo menos a intuir, en el cálido escenario del templo, la triunfante universalidad de Roma. Los instrumentos musicales que se empleaba eran flautas, oboes y clarines, órganos y arpas, violines, violoncelos, tambores y chirimías (Parejas Moreno, 2006: 124- 125). La música estuvo presente en Chiquitos desde el primer momento de la reducción porque cada misionero jesuita echaba mano de todos los medios que estaban a su alcance para lograr el objetivo de la evangelización y la sensibilización de los chiquitanos (*ibid.*: 126). Usualmente “cada reducción contaba con una orquesta compuesta por cuarenta músicos, lo que hacía que los actos litúrgicos tuviesen una especial brillantez y actuaran como atractivo para los neófitos. De ese modo, la aplicación de la música en la evangelización tuvo resultados óptimos” (*ibid.*).

En los primeros años los misioneros se encargaron de instruir a los indios en el arte de la música, el canto eclesiástico y otras ceremonias sagradas. Con la llegada del sacerdote suizo Martín Schmid en 1730 la actividad artística en los pueblos chiquitanos alcanzó su punto culminante, no sólo en el canto y la música sino también en la arquitectura. Este personaje fue destinado a la reducción de San Xavier donde de inmediato abrió una escuela para enseñar solfeo a los nativos y despertar su gusto por el arte musical. Desde este pueblo la música se propagaría a las demás reducciones aumentando la gran afición de los chiquitanos a las cosas sagradas. Entre los motivos

que favorecieron esa conquista espiritual jesuítica por medio de la música estuvieron la aceptación e incorporación en los ritos cristianos tanto de los instrumentos nativos como de la misma música chiquitana. La especial inclinación de los nativos a la música fue, sin duda, muy importante porque de este modo no se sentían extraños en las celebraciones litúrgicas; y por otro lado, se acomodaban bien a los métodos comunes de evangelización mediante el uso de la técnica barroca (Tomichá Charupá, 2002: 426- 427).

Juan Vaisseau fue uno de los más importantes maestros de música en los primeros años de las reducciones. Su primera misión fue Nuestra Señora de Loreto. Otro maestro importante fue Louis Beber, quien llegó al Paraguay en 1616 y trabajó principalmente en San Ignacio Guazú donde demostró extraordinarias dotes como pintor, músico, bailarín, médico y platero. Beber enseñó a los indios a tocar vihuelas de arco entre otros instrumentos y los preparó en el canto. La afición a la música que mostraban los indios, junto con sus enormes dotes naturales, los llevó a un desarrollo musical rápido y entusiasta para el final del siglo XVII (Nawrot, 1995: 59).

El músico Antón Sepp a su llegada a las misiones se sorprendió de que los indios ya supieran cómo fabricar y tocar campanas, órganos, arpas, cornetas, chirimías y trompetas. La contribución de Sepp al desarrollo de la música se extendió en cuatro grandes áreas. En primer lugar, fue pionero en la introducción del *stile* moderno. En segundo, fundó escuelas de música donde se impartió la enseñanza de canto y ejecución de instrumentos. Como consecuencia de ello, la calidad de la música y el número de músicos en Yapeyú y otras reducciones de la región creció grandemente. En tercer lugar, puso al día las colecciones locales de música con nuevas obras de compositores italianos y alemanes de fines del siglo XVII. Finalmente, bajo su supervisión se construyeron nuevos instrumentos en los talleres de las misiones (*ibid.*: 60). La enseñanza de la música en la escuela de Sepp era diaria y de gran desarrollo. En la escuela se destacaba un indio llamado “Paica” con grandes habilidades musicales demostradas; Paica fabricaba toda clase de instrumentos musicales y los tocaba con admirable destreza (*ibid.*: 61).

A pesar de los grandes logros entre los guaraníes, el desarrollo de la música tuvo su punto culmine con los chiquitos. A sólo dos años de la llegada

de Schmid al territorio de los Chiquitos, la liturgia y la música alcanzaron grandes avances. Schmid le comentaba a su hermano en una carta de 1744:

Actualmente, todos nuestros pueblos tienen su órgano, una cantidad de violines, violoncelos y contrabajos, hechos de madera de cedro; tienen clavicordios, espinetas, arpas, trompetas, chirimías, etc., todos de su fabricación que había enseñado a los indios a tocarlos. Los chicos que salían de la escuela eran verdaderos músicos que cada día en la Santa Misa daban gracias al Señor cantando y tocando sus instrumentos; si actuaran en cualquier ciudad europea, llenarían de asombro a la comunidad de fieles de la Iglesia (*ibid.*: 62- 63).

Este gran desarrollo de la música jesuita en las misiones en tierras bajas se debe en gran medida a la dedicación incansable de algunos maestros y a la buena predisposición al aprendizaje de los indígenas. A continuación se sintetiza la obra de estos maestros.

Cuadro 2. Enseñanza musical en las misiones

Profesor	Enseñanza	Alumnos	Instrumentos Musicales
LOIS BEBER	Tocar vihuelas y canto	Indígenas	Violines, violoncelos, arpas, espinetas. Chirimías.
ANTÓN SEPP	Enseñanza de la música en forma continua.	Indígenas	
SCHMID	Tocar los instrumentos	Indígenas	

Fuente: elaboración propia

7. Reducciones jesuitas en las tierras chiriguanas

Los chiriguanos eran guaraníes procedentes del Brasil y del Paraguay ya mezclados con otras etnias, principalmente con los chanés del tronco arawak. La pretensión jesuita de evangelizar a los chiriguanos, caracterizados por pertenecer a una cultura guerrera, resultó sumamente difícil, por lo cual muchos religiosos optaron por desplegarse a las regiones de Mojos y Chiquitos donde pudieron plasmar obras importantes, especialmente en la cultura musical. Sin

embargo, algunas misiones se pudieron establecer. Las misiones en tierras chiriguanas en el actual Chaco boliviano fueron totalmente diferentes a las de Mojos y Chiquitos. Las primeras fundaciones tuvieron breve duración y sólo pocas décadas antes de la expulsión la Compañía de Jesús consiguió conformar reducciones estables que muy pronto se tuvieron que abandonar (Baptista, 1991: 102). Esto fue así porque los chiriguanos eran mucho más guerreros, rebeldes e independientes que otros pueblos.

Cuando en 1585 el gobernador Lorenzo Suárez de Figueroa llamó a los jesuitas a Santa Cruz fue precisamente –y casi únicamente– para que intentasen la conversión de los chiriguanos, famosos en la Audiencia de Charcas por su belicosidad y sus continuos ataques a las poblaciones de españoles en lo que actualmente son los departamentos de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija y en la actual provincia argentina de Salta.

Los contactos entre jesuitas y chiriguanos comenzaron, pues, a los dos años de su llegada a la capital cruceña. Entre 1587 y 1610 el jesuita Diego Samaniego visitó casi anualmente a los chiriguanos al oeste de Santa Cruz e hizo apuntes de catecismos y gramáticas en su lengua.

En 1608 un nuevo reclamo de las autoridades civiles indujo al provincial de la Compañía a mandar a Jerónimo de Villarmino y Manuel Ortega desde Chuquisaca a ejercer misión entre los chiriguanos. Ortega era perfecto conocedor del guaraní por haber trabajado primero entre los tupíes del Brasil y luego en Asunción y en la región del Guayrá, actualmente territorio brasileño (*ibid.*: 103).

Cuando en 1697 surgió la posibilidad de entrar a Mojos, el padre Cipriano Barace opinó que era mejor seguir insistiendo con los chiriguanos, quienes estaban más cerca de Santa Cruz que los mojeños, eran más numerosos que éstos y su lengua era ya conocida por muchos jesuitas. Sin embargo, al recorrer las regiones chiriguanas aceptó luego ir a Mojos, al darse cuenta de que no había llegado aún la hora de los chiriguanos.

Con todo, en 1680 el provincial Martín de Jáuregui hizo un nuevo intento enviando al sacerdote cruceño Juan de Montenegro y al sacerdote chileno

Juan de Espejo, quienes trabajaron en la zona del Guapay hasta 1687 (*ibid.*: 104). Los chiriguano consumieron el ganado vacuno del colonizador y, al igual que Barace, ambos misioneros se fueron a Mojos.

También en 1680 el jesuita Juan de Torres de la provincia de Paraguay fracasó en su propósito de establecer una misión entre los chiriguano en la misma región de Guapay. Ocho años después, Gregorio de Orozco, provincial de Paraguay –con la aprobación del general, pues incursionaba en territorio ajeno– decidió abrir un colegio en Tarija el cual se encontraba jurídicamente en tierras de la provincia del Perú. Su propósito era establecer misiones entre los vilelas, lules, tobas, maticos y chiriguano en la parte del Chaco de la Audiencia de Charcas y conectarlas con las misiones de la gobernación del Tucumán. Envió para ello a José de Arce, quien había trabajado en la reducción de San Ignacio Guazú desde 1682. Arce llegó a Tarija en 1690 acompañado de algunos cristianos guaraníes y en 1691 se fundó los pueblos de Presentación en el río Grande o Guapay y San Ignacio de Tariquea en la región del Pilcomayo sur. Arce vio desde el principio que muy poco se podía hacer con los chiriguano y se fue también a trabajar con los chiquitanos (*ibid.*: 105).

7.1. Presencia de los franciscanos

Según Saignes (1986), entre los años 1590 y 1735 los jesuitas habían multiplicado sus tentativas de evangelizar a los chiriguano y ante la dificultad tuvieron que renunciar al intento. En tanto, los franciscanos lograron sus objetivos dos veces: a finales del siglo XVIII y a fines del siglo XIX. Esos esfuerzos se concretaron pero a costa de profundos equívocos.

El mundo chiriguano, al igual que muchas otras sociedades de los llanos llamadas “salvajes” o “primitivas”, estaba formado por múltiples grupos locales independientes con relaciones internas basadas en hostilidades y alianzas periódicas. Cuando los chiriguano expulsaron del piedemonte andino a las guarniciones incaicas en el segundo tercio del siglo XVI, sometieron a los “naturales” de estas tierras, de origen arawak. Una parte de ellos estaba integrada por adopción o matrimonio y por iniciación en compañías guerreras entre indígenas. Si los grupos indígenas se encontraban conducidos por jefes

“sin poder”, sentían una gran libertad de elección en sus relaciones con el ambiente fronterizo y realizaban visitas diplomáticas, intercambios comerciales, giras o expediciones contra otras etnias, lo que les permitía establecer alianzas provisionales. Cuando los colonos blancos invadían, los indígenas se unían para desalojarlos, pero a la larga, la relación de fuerza numérica tropezaba con divisiones internas que les desfavorecían (Saignes, 1986: 90).

El periodo franciscano en la historia chiriguana comprende dos etapas bastante contrastantes: la fase hispánica (1578-1814), que es la más compleja en razón al potencial casi intacto del universo chiriguano frente a la amenaza pionera; y la fase republicana (1845-1919), durante la cual este universo en vías de desintegración debe aceptar el monopolio de los misioneros italianos (Saignes, 1989).

Para Saignes (1989) la formación intelectual de los franciscanos españoles era mediocre. Otro misionero, el hermano F. del Pilar (1733-1803), apodado el “apóstol de los chiriguanos” por haber fundado diecisiete de las veintidós reducciones franciscanas y muerto en el trabajo, explica que sus colegas ignoraban la lengua chiriguana (de origen guaraní) y admitía que él mismo la habla con dificultad. Por eso resulta la pobreza de la visión misional respecto de la comunicación, pues “por falta de un verdadero diálogo, los misioneros franciscanos de Tarija son condenados a quedarse en la superficie de la cultura indígena” (*ibid.*: 109).

El padre Antonio Bolívar, franciscano de los Doce Apóstoles del Perú, mientras se dedicaba a su labor evangelizadora murió junto a dos compañeros flechado por los guaraníes de la frontera de Chuquisaca (Calzavarini, 2008: 377). Este hecho indicaba que la evangelización de los guaraníes iría a ser sumamente difícil, sobre todo si se tomaba en cuenta los antecedentes de los jesuitas.

Continuando con el tema franciscano, la primera misión franciscana en el actual territorio de Bolivia se fundó en 1776, entre los yuracarés, sobre el río Coni (hoy Chapare), y se denominó Nuestra Señora de la Asunción. Fue cuando en un momento de inestabilidad política el obispo de Santa Cruz, Alejandro José Ochoa y Morillo, tomó contacto con el guardián del Colegio

de Propaganda Fide de Nuestra Señora de los Ángeles de Tarija para hacerle notar la falta de misioneros doctrineros idóneos para la misión de indios yuracarés. En 1780, el colegio se encontraba en situación de emergencia debido a la rebelión de Tupak Amaru que conmovía a todas estas provincias. En vista de ello, “este colegio envió sus tropas armadas con la virtud del Dios crucificado y con la espada de la palabra divina” seguramente a la ciudad de La Plata. Entretanto, salieron de Tarija tres misioneros y un religioso hacia Potosí, donde empezaron su misión predicando durante más de un mes continuo en las iglesias, en las calles y plazas (Corrado y Comajuncosa, 1990: 81 - 82).

En el año de 1782 algunos religiosos del colegio de Tarija realizaban misiones en el valle de Cliza con mucho éxito, lo que motivó al obispo Ochoa apoyado por los vecinos de aquel valle a solicitar la creación de un Colegio Propaganda Fide para su propia diócesis. Este colegio tomaría a su cargo las misiones populares en los diferentes valles de Cochabamba para la conversión y atención de los indígenas aún no evangelizados. El 1º de septiembre de 1782, Alejandro Ochoa escribió una carta al virrey del Río de La Plata, Juan José de Vértiz, pidiéndole intervenir ante el Consejo de Indias y ante el rey, para que diesen su beneplácito y decretasen la fundación de un Colegio de Propaganda Fide en el pueblo de Tarata, en el valle de Cliza de la provincia de Cochabamba. Sin embargo, la idea de la fundación de un colegio no había prosperado por entonces (Van den Berg, 2008: 339- 340).

Recién en 1789, el obispo Ochoa retomó la idea de fundación del Colegio de Propaganda Fide; el 5 de mayo de ese año escribió una carta a los franciscanos del colegio de Tarija para sondear su parecer y de esta manera lograr su aceptación y aprobación. El virrey del Río de La Plata actuó recién el 25 de noviembre de 1790, mandando una carta al Consejo de Indias acompañada de una representación del gobernador intendente Francisco de Viedma, de Cochabamba. De este modo, el virrey pidió conceder al obispo de Santa Cruz de la Sierra licencia para la fundación de un Colegio de Propaganda Fide en el pueblo de Tarata. “El mismo virrey dio su beneplácito al proyecto, considerándolo conveniente por la necesidad que hay de ella, como había de verificar con las rentas de dicho reverendo obispo y

limosnas de aquel vecindario y ofrece contribuir para tan piadosa obra” (*ibid.*: 341).

7.2. La educación franciscana

Para los franciscanos, la fundación y el establecimiento de colegios misioneros de Propaganda Fide en la América tenía el objetivo de beneficiar a muchos predicadores católicos y de convertir a innumerables gentiles (indios). Por entonces, la presencia evangelizadora más amplia correspondía a los franciscanos de la familia de la Observancia. En este sentido, en 1757 viendo la necesidad de la conversión de los “infieles chiriguano”, los franciscanos precisaron la necesidad de establecer el colegio de Tarija. Se precisó así la necesidad de fundar formalmente el Colegio de Propaganda Fide de la Villa de Tarija, en el convento que tenían los religiosos de la Provincia de los Charcas. Se tomó posesión de facto de dicho convento el 14 de octubre de 1755. Desde ese día, el convento de observantes franciscanos pasó a ser el Colegio de Propaganda Fide. Para ese momento resultó un espacio muy útil, aunque pequeño y poco apto para poder mantenerse con alguna decencia en una comunidad crecida de religiosos. Todo eso dio razón a la fundación formal y establecimiento de la vida religiosa. Los franciscanos comenzaron a practicar con tesón los ejercicios indispensables del coro, del confesonario y del púlpito, además de ejercer misión entre los infieles y de lograr algunas conversiones entre aquellos (Mingo, 1996).

Los franciscanos tenían dos escuelas: una para la instrucción de los muchachos y otra para las muchachas. Desde la edad de cinco años, muchachas y muchachos asistían a ellas, exceptuando a aquellos que servían y ayudaban a sus padres en algún trabajo. En la escuela, niños y niñas aprendían la doctrina y las oraciones cristianas en castellano y chiriguano, además de aprender a leer y escribir, a tocar música y cantar. También aprendían a rezar el rosario y otras alabanzas divinas en las misas y entierros y a tejer y otros oficios. Las niñas aprendían a hilar, tejer cintas, coser y otras labores. Se tomaba precaución para que cuando los muchachos salieran de su escuela, las muchachas entraran a la suya; y así lo hacían todos los días, mañana y tarde, bajo la dirección de su maestro o maestra y la vigilancia continua

de los padres conversores que asistían controlando. Los estudiantes salían de la escuela en dos filas cantando alabanzas divinas, se encaminaban al anochecer a la iglesia para rezar la doctrina cristiana y el santísimo Rosario de Nuestra Señora, y después, habiendo cantado algunas alabanzas, volvían con el mismo orden a su escuela; luego se pasaba revista de los alumnos y alumnas y se les impartía las amonestaciones que convenía. Todas las mañanas asistían los alumnos al Santo Sacrificio, donde los muchachos siempre estaban separados de las muchachas, “y todos los sábados hacían procesión por la plaza (que era muy espaciosa) cantando el Rosario de la Santísima Virgen; y cuando había algún entierro, ellos asistían cantando los salmos correspondientes. Se ocupaban en todas las funciones de iglesia y con esto no sólo aprendían a ser devotos y buenos cristianos sino que también se acostumbraban a la sujeción y a ocupar el tiempo con utilidad y edificación” (Calzavarini, 2008: 397).

De esa manera, los indígenas chiriguano en sus reducciones estaban sujetos a normas organizativas implantadas por los misioneros. Tanto las actividades productivas como la asistencia a la enseñanza y las prácticas religiosas estaban organizadas sistemáticamente.

IV. La educación poscolonial (1825-1830)

1. La transición educativa colonial en Bolivia

No cabe duda de que la colonia dejó huellas en las instituciones y en los instrumentos educativos que se fueron consolidando en la nueva república. La preeminencia del catolicismo se asumió desde un principio en la Constitución. Como ejemplo, se puede mencionar la Constitución Política del Estado de 1826, que en su artículo 6 señalaba: “la Religión Católica, Apostólica, Romana, es de la República, con exclusión de todo otro culto público. El Gobierno la protegerá y hará respetar, reconociendo el principio de que no hay poder humano sobre las conciencias”. Tanto la constitución de 1831 como la de 1834 mantuvieron el mismo tenor. La de 1839 señalaba que “la religión del Estado es la Católica, Apostólica, Romana, a la que prestará siempre la más decidida protección, y todos sus habitantes el mayor respeto, sean cuales fueren sus opiniones religiosas. Es prohibido cualquier otro culto público”. A partir de entonces, toda Constitución se encabezaba con la expresión: “en el nombre de Dios”.

Esto naturalmente dio mucha fuerza para que se continuara con el proyecto evangelizador en el nuevo contexto. La educación se constituyó, indudablemente, en uno de los escenarios donde se fue plasmando y articulando dicho enfoque.

En la época colonial, las pocas escuelas que existían en el Alto Perú fueron instaladas y mantenidas por jesuitas, franciscanos y otras órdenes religiosas.

En ellas se excluía a las mujeres. Apenas algunos criollos, enriquecidos por la minería con la explotación de los indios, se daba el lujo de enviar a sus hijos a estudiar humanidades, ciencias teológicas y jurídicas a las universidades de España o a las de Chuquisaca, Lima, Cuzco o Córdoba. Ante esta situación, se podía percibir claramente la necesidad de una política educativa desde la perspectiva de la realidad social, económica y cultural del nuevo Estado.

Sólo desde la declaración de la república se dio el primer paso para sentar los fundamentos de la educación pública, aunque no en la forma relevante que se propusieron los creadores de la Patria, Bolívar y Sucre, y de Simón Rodríguez, maestro de Bolívar y encargado de la educación (Loza, 1942: 1).

A pesar de esta necesidad, en los primeros años de la república no se le dio importancia ni los recursos económicos y humanos necesarios para construir otra educación más allá de la eclesiástica existente. Por otra parte, limitar la educación a la elite excluyendo a las poblaciones mayoritarias, significaba mantener el colonialismo interno, especialmente en relación a la población indígena. Es por ello que se requiere analizar la realidad estructural de la sociedad colonial y sus complejidades políticas, socioculturales y económicas para comprender el proyecto educativo que se fue perfilando.

2. La estructura social colonial

La formación estatal de Bolivia tenía un complejo conjunto de poblaciones indígenas. En el altiplano y en los valles poblados por aymaras y quechuas, la tradición histórica milenaria y los hábitos formados en una economía agrícola, con la llegada de los españoles se fueron transformando en una tradición minera. En el oriente tropical, los indígenas que histórica, racial, lingüística y económicamente eran distintos a los del altiplano, estaban divididos en multitud de tribus y en constante confrontación; ni siquiera las grandes agrupaciones chiriguano y chiquita se liberaban de esta situación. En ese contexto, la casta o clase dominante eran los colonizadores españoles y criollos, quienes tenían el dominio político y militar y, sobre todo, el económico. Dueños de tierras, de minas y patrones de los indios, constituían la única aristocracia de índole feudal (Vázquez-Machicado, 1988: 539).

Pasada la época colonial, la encomienda y el repartimiento se convirtieron en haciendas. De esta manera el indio siguió esclavizado, bajo pésimas condiciones económicas y sociales. En el altiplano, el indio era colono del propietario de hacienda y, por tanto, su siervo o pongo. En el oriente, el patrón proporcionaba casa, tierra y hasta un pequeñísimo salario; con ello se arraigaba y dominaba al indígena reducido. El poder político y militar a cargo de la casta dominante venida de España fue considerado como noble para mantener sus privilegios jerárquicos. Las autoridades con mando y la comandancia militar no sólo con poder sino con dinero, se enriquecían sin conferir mayor importancia a la honestidad de los medios empleados (*ibid.*: 540). La realidad mostraba que los legados coloniales españoles se mantenían vigentes de una u otra forma.

La Iglesia estaba completamente identificada con la sociedad colonial. La sociedad colonial estaba compuesta por cuatro clases sociales: gente cuyo origen era la península y que vino a contentarse con algún curato aristocrático o con canonjías menores; los mestizos que tenían las parroquias de provincias; los indios que debían mantenerse en su papel de sostenedores de este edificio, y el elemento de “color”: negros, mulatos y zambos, que ocupaban una categoría intermedia entre mestizos e indios. A veces, un indio rico que podía acumular capital cultural y económico podía pasar, poco a poco, a la clase mestiza y de ésta a la criolla. Un mestizo afortunado podía muy pronto obtener admisión y consideración entre los criollos. Un criollo con suerte fácilmente lograba las dignidades y honores reservados sólo para los peninsulares (*ibid.*: 542- 543).

3. La mentalidad colonial

Si se considera el contexto de los cambios coloniales habría que preguntarse cuál era la mentalidad de las cuatro clases que componían la estructura social de la colonia. Así, el español peninsular que llegó a América, salvo excepciones, no tenía el mejor nivel sociocultural; más bien, pertenecía a la categoría de los “segundones”, y muchas veces a la de “destripaterrones” con ímpetus de mejora. Su mentalidad era cerrada; consideraba a estas tierras como un sitio con oportunidades de fácil enriquecimiento y así procedía.

El criollo, por su lado, buscaba adquirir tierra para establecer sus haciendas. La influencia telúrica de un lado y del otro y el menosprecio con que el criollo era mirado por sus propios parientes peninsulares ponían en su alma recelos e inquietudes. Insatisfecho por temperamento, inquiría razones y planteaba interrogantes sobre el organismo político dentro del cual vivía, y llegaba a la conclusión de que estas tierras eran suyas, pues las habían conquistado sus mayores y, sobre todo, en ellas había nacido. Según Vásquez Machicado, “la comunión mágica con el suelo donde vio la luz le daba fuerza y le anunciaba un derecho que, no por impreciso, era menos fuerte” (*ibid.*: 544).

Según Vásquez Machicado el mestizo generalmente carecía de letras o de educación, pues apenas podía contentarse con saber leer y escribir, y ello no por las prohibiciones, sino por la inferioridad de sus recursos económicos. El despotismo colonial de cerca de tres siglos había dominado al indio. El mestizo tenía índole levantisca por su ascenso social. Se daba cuenta de su condición y de sus derechos, miraba a los criollos como a sus hermanos de causa y sangre, apenas separados por la categoría de riquezas (*ibid.*: 544-545).

El indio del altiplano fue siempre maltratado durante la colonia. En la historia se alzaron sentencias tan valiosas como las del jesuita Acosta y sobre todo del licenciado Fernando de Santillán que abogaban por las buenas disposiciones de los indios. Analfabetos y empobrecidos, añorando tiempos mejores, esos indios no aspiraban a nada, ni querían nada, pues los engaños les habían hecho perder hasta la sombra de una ilusión promisoría (siglos XVI-XVIII). Mientras más sangre autóctona tenía el verdugo, peor era. La religión que profesaban era una mezcla de catolicismo con viejas supersticiones e idolatrías (*ibid.*: 545).

La mentalidad colonial ciudadana estaba lista y apta para comprender tales ideologías: la de los criollos con su resentimiento de casta y la de los mestizos con su suspicacia nativa y la esperanza de mejoras en la propia condición; ambos con apetitos de figuración y mando. El indio no fue tomado en cuenta para nada en la guerra de la independencia. Pese a que participó, por ejemplo en la guerrilla de Ayopaya como carne de cañón, servía

indistintamente a uno u otro bando, según la autoridad imperante. Para definirlo en uno u otro sentido, (social-político), hubiera sido necesario hacerlo propietario de sus tierras o prometérselas al menos; pero tal cosa era un absurdo para peninsulares, criollos y mestizos. De aquí que la emancipación republicana no haya significado nada para el indio (*ibid.*: 548).

4. La educación popular diseñada por Simón Rodríguez

Simón Rodríguez estuvo en Bolivia en los primeros momentos de la república para intentar desarrollar una educación popular que rompiera con la tradición colonial. Su plan de educación popular estaba destinado a ejercicios útiles, es decir, a oficios que la educación colonial dominada por la teología no había incorporado. El Decreto Supremo de 11 de diciembre de 1825 plasmaba las ideas de Simón Rodríguez para que los niños pobres de ambos sexos, dirigidos por buenos maestros, pudieran aprender a desarrollar destrezas específicas en casas cómodas y aseadas, donde debía instalarse talleres con variedad de instrumentos. Los varones debían aprender tres oficios principales: albañilería, carpintería y herrería. La materia prima para estos oficios estaba disponible (tierras, maderas y metales). Por su parte, las mujeres aprendían los oficios considerados en ese entonces como propios de su sexo, “para que no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia” (Baptista Gumucio, 1979: 9, 11). Aunque no existía una regla que prohibiera el acceso a otros oficios, en el escenario educativo los varones fueron asignados a ciertas actividades y las mujeres a otras.

Asimismo, en el Decreto emitido por Simón Rodríguez se establecía que el primer deber del gobierno era dar educación al pueblo, una educación uniforme y general. Estas escuelas debían crearse de acuerdo con las leyes del Estado, puesto que la salud de una República dependía de la moral dada por la educación de los ciudadanos en la infancia.

La educación popular propuesta por Simón Rodríguez fue implementada en Bolivia adoptando las prácticas educativas de las órdenes religiosas (con la enseñanza de artes y oficios en las reducciones indígenas especialmente

en las tierras bajas) y se proponía la formación de mano de obra. Durante la gestión gubernamental de Antonio José de Sucre la propuesta de educación popular contemplaba desde el aprendizaje de la lectura y escritura hasta la enseñanza de artes y oficios. Perfilaba que la enseñanza de artes y oficios fuese impartida en talleres equipados y con maestros preparados para que niños y niñas pudieran contar con un oficio necesario y útil.

Si se contrasta el proceso colonial con la transición a la vida republicana en Bolivia se puede precisar algunos aspectos interesantes de la educación popular que proyectó Simón Rodríguez para construir una sociedad que valorara tanto los trabajos manuales como los estudios superiores. Esto por medio de un sistema educativo destinado a borrar los prejuicios coloniales con una educación básica vinculada a la educación superior. La universidad colonial desaparece de las consideraciones de ese sistema educativo popular; aquí se toma en cuenta la enseñanza de artes y oficios y estudios superiores en ciencias y artes.

Simón Rodríguez intentó cimentar la educación republicana de modo que su desarrollo pudiera verificarse consolidando previamente el nuevo régimen, y que el desenvolvimiento de las instituciones nacionales pudiera alcanzar el deseado progreso (Loza, 1942: 1).

Sin embargo, si bien dentro de la estructura de los colegios de ciencias y artes planteados para la formación de profesionales se tomó en cuenta a la gente indígena, luego se la excluyó definitivamente. Es interesante analizar la mentalidad colonial que prevalecería en las futuras políticas liberales.

Simón Rodríguez mientras fue director e inspector general de Instrucción Pública y Beneficencia se encargó de establecer casas de educación para niños de ambos sexos en todas las ciudades. Chuquisaca había sido escogida como campo de experimentación. El 1° de enero de 1826 comenzó a funcionar la primera escuela de artes y oficios, que llegó a tener hacia el cuarto mes más de doscientos alumnos. Desgraciadamente el proyecto fracasó. Los padres de familia lo rechazaron porque “vieron que, en vez de doctores, sus hijos iban a ser carpinteros, herreros y albañiles; pusieron el grito en el cielo

contra Rodríguez y sus falansterios” (*ibid.*: 5). Frente a semejante rechazo, el ambicioso plan educativo de Rodríguez ya no pudo funcionar y esto explicó posteriormente en su retiro de Bolivia. El Mariscal Sucre tuvo que desaprobado los planes de Simón Rodríguez; y de allí el fracaso.

Rodríguez, seguidor de las doctrinas de Rousseau, había soñado con la creación de una sociedad que asegurase la dignidad y el bienestar de los seres humanos mediante una educación diferente a la de la colonia. Su optimismo le había hecho concebir en nuestro continente “una República de Platón”, diferente de Europa, cuyos vicios o defectos criticaba con severidad. Así expresaba Rodríguez (*ibid.*: 9):

La América nuestra no debe imitar a la Europa [...]. Pero nuestros publicistas y gobernantes hacen precisamente lo contrario. Sazonan sus arengas y problemas con ejemplos de Grecia y Roma. Imitan los planes de Inglaterra. Traen de Estados Unidos sus prácticas en láminas. En vez de considerar el genio de los americanos, toman en consideración el de los europeos. Todo les viene embarcado [...]. El pueblo ha continuado en la apatía después de la emancipación, como lo estaba durante el coloniaje; los presidentes son impotentes; ociosos los Congresos. El pueblo no hace nada, y exige que el gobierno lo haga todo. El gobierno no puede hacer nada, porque el pueblo no le ayuda en nada.

5. Enseñanza de artes y oficios

Como hemos podido apreciar en anteriores capítulos, las ideas sobre educación habían cambiado hacia las postrimerías del régimen colonial y el concepto de artes y oficios había empezado a valorarse como un elemento del sistema educativo orientado hacia la productividad. Sin embargo, en el mundo académico de la elite seguía prevaleciendo la mentalidad colonial y la educación superior seguía basándose en el estudio de la teología y del derecho. Por ello, poco podía ser el aporte en ese momento de aquella elite para encauzar la educación hacia nuevos rumbos. Por otro lado, para la educación popular era tan importante la enseñanza de artes y oficios como la enseñanza de matemáticas, medicina y otras disciplinas.

Respecto de la educación productiva y su sostenibilidad, Rodríguez entendía que educar es “enseñar al hombre a tratar con las cosas e infundirle ideales sociales; esto es, enseñarle una industria que asegure su subsistencia y una moral que regle sus acciones con los demás. Todo ciudadano debe tener la independencia del que sabe ganar el pan con el sudor de su frente y el trabajo de sus manos y el civismo del que toma por norma de sus acciones este principio. Todo derecho se deriva de la sociedad y toda obligación se refiere a ella” (*ibid.*: 10-11).

La propuesta de la enseñanza de artes y oficios necesitaba establecer normas para su implementación y funcionamiento. En cumplimiento del Decreto Supremo de 11 de diciembre de 1825, la Ley de 9 de enero de 1827 dispuso el establecimiento de la enseñanza de artes y oficios en cada uno de los departamentos del país. Posteriormente, el 27 de febrero de 1830, el gobierno de Andrés Santa Cruz mejoró la propuesta.

En la capital de cada departamento se debía destinar una casa (un edificio) para establecer maestranzas (el conjunto de talleres) de artes y oficios. Asimismo, tenía que haber en estas casas doce grandes oficinas (locales de trabajo) en los que se podría acomodar los talleres con posible separación. Para 1830 cada colegio de artes y oficios tendría seis maestros de taller sujetos al director: curtidor, talabartero, tejedor e hilandero, herrero y armero, carpintero y zapatero. Los prefectos, a propuesta de las juntas de beneficencia, debían nombrar un maestro bien acreditado en cada arte u oficio para organizar su taller y enseñar a los niños que quisieran concurrir. Esos maestros recibirían anualmente cien pesos de gratificación por cuenta del Estado y no serían gravados en las cargas anexas a sus gremios. En cada casa habría un director dotado con doscientos pesos para mantener el orden, cuidar de la seguridad y velar por la enseñanza de los maestros y trabajos de los aprendices; cada director, con tres miembros de la junta de beneficencia, visitaría cada quince días las oficinas. El Poder Ejecutivo, representado por el prefecto, estaba autorizado para gastar los fondos destinados a la beneficencia pública²⁸.

28 Ley de 9 de enero de 1827, en: *Anuario de leyes de 1827*.

Aunque la enseñanza de artes y oficios con talleres establecidos ya había sido promovida ante con las misiones de la Iglesia católica, sobre todo en las reducciones de las tierras bajas, la idea se mantuvo con posterioridad. Con las ideas de Rodríguez la educación en la joven república debía estar ligada a la producción, con un plan propuesto para un largo alcance. Sin embargo, este plan encontró resistencia. La colonia se encontraba aún presente en la mentalidad de la gente y hacía difícil romper con los cánones de una educación académica de “toga y sotana”. Si bien se pretendía una educación igualitaria y coeducativa, las tradiciones y valores de la época dificultaron la concreción de un proyecto educativo con esas características.

6. Organización de escuelas y colegios de ciencias y artes

De acuerdo con la Ley de 9 de enero de 1827, el plan de enseñanza fue organizado mediante el establecimiento de escuelas primarias, secundarias y centrales, y con colegios de ciencias y artes.

6.1. Las escuelas de primeras letras

Durante la administración del Mariscal de Ayacucho, se concibió un plan educacional con bases científicas que abarcaba un conjunto de disposiciones de la enseñanza pública. Para su ejecución, se dictó una ley cuyas disposiciones debían ser ejecutadas mediante la implementación de las escuelas de primeras letras. Entre otros aspectos, se establecía las siguientes normativas:

1. En todas las capitales de cantón y pueblos cuyo vecindario pasara de doscientas personas, se debía establecer una escuela primaria en la que se enseñara a leer y escribir, por el método de enseñanza mutua, los rudimentos de la religión, de la moral y de la agricultura, por catecismos muy compendiosos. Es decir, la enseñanza se debía desarrollar sobre la base de preguntas y respuestas.
2. En las capitales de provincia, además de las escuelas primarias, se debía establecer las secundarias: en éstas se enseñaría a leer y escribir con perfección, lo mismo que la religión y la moral; se enseñaría además los rudimentos generales de la gramática castellana, las cuatro reglas

de aritmética, la agricultura, la industria y veterinaria. La enseñanza se realizaba utilizando el catecismo como texto de enseñanza elemental mediante preguntas y respuestas.

3. En las capitales de departamento, debía haber escuelas centrales, además de las primarias y secundarias; y se enseñaría en ellas, por ahora, la aritmética completa, la gramática castellana, el dibujo y el diseño. Estas materias eran consideradas muy útiles para los alumnos.
4. A las escuelas centrales sólo pasarían los que hubieran manifestado disposiciones naturales para aprender, previo informe de los maestros.
5. Todos los maestros debían ser nombrados por los prefectos, según propuesta de las juntas de beneficencia.
6. Los maestros de las escuelas primarias tendrían un sueldo de 180 pesos anuales; los de las secundarias 240; los que en las centrales enseñaran la aritmética y la gramática castellana, trescientos pesos, y doscientos los que enseñaran el dibujo y el diseño.
7. Los niños de familias que no fuesen notoriamente pobres, pagarían al maestro dos reales mensuales en las escuelas primarias y cuatro reales en las secundarias.
8. La clasificación de las familias notoriamente pobres correspondía, en las capitales de departamento, a las juntas de beneficencia, y en las provincias y cantones, a los gobernadores y corregidores, en consorcio con el respectivo párroco²⁹.

6.2. Los colegios de ciencias y artes

El colegio de ciencias y artes resultó una propuesta de largo alcance en cuanto a educación superior; allí los jóvenes podían estudiar alguna de las disciplinas científicas que la institución ofrecía, desde la filosofía hasta la medicina. Ciertamente, se requería de una planta docente de alta preparación para conducir las diferentes áreas de estudio, por ejemplo las lenguas y la filosofía.

De acuerdo con el Decreto Supremo de 11 de diciembre de 1825, Simón Bolívar dispuso el 13 de ese mes el establecimiento de una escuela militar en la

²⁹ Decreto Supremo de 11 de diciembre de 1825.

capital de la república, la cual estaría ubicada dentro del colegio de ciencias y artes, es decir, en el local del Colegio San Juan Bautista, en la ciudad de Chuquisaca, mientras se construyera los edificios que irían a ocupar posteriormente ambos establecimientos.

6.3. La enseñanza en los colegios

La ley de 9 enero de 1827 estableció el número de las materias y los cursos y estudios que se impartiría en los colegios de ciencias y artes, asimismo la asignación de docentes y el examen de promoción de los alumnos. En cada capital de departamento habría un colegio donde se enseñara las lenguas castellana, latina, francesa e inglesa, poesía, retórica, filosofía, jurisprudencia y medicina, todo en castellano.

El curso de filosofía se componía de once partes: 1) ideología; 2) moral; 3) álgebra y geometría elemental y trascendental; los incisos 4), 5), 6), 7) y 8) correspondían a ciencias físico-matemáticas; 9) y 10) elementos de historia natural, botánica y agricultura, y 11) anatomía física. El profesor de matemáticas aplicaría enseñanza práctica a los alumnos en geografía; el de filosofía en cronología y rudimentos de la historia antigua y moderna. Nadie podría ser admitido a este curso sin haber aprobado gramática castellana y retórica; los profesores de elocuencia debían enseñar elementos de poesía y retórica a los estudiantes gramáticos. Sólo después de haber vencido el curso de filosofía, los alumnos podrían continuar el estudio de la jurisprudencia o de la medicina, o pasar a estudiar ciencias eclesiásticas. Pero los que estudiaban filosofía fuera de los colegios no podrían ingresar a los cursos de jurisprudencia o medicina.

El curso de jurisprudencia comprendía ocho partes: 1) derecho natural y de gentes; 2) economía política; 3) derecho público nacional, la Constitución y leyes orgánicas de la República; 4) historia del derecho romano; 5) derecho privado o civil; 6) el Código Penal; 7) procedimientos, y 8) el Código Mercantil y el Marítimo. Durante este curso, los profesores de elocuencia debían ejercitar a los alumnos en oratoria.

El curso de medicina se dividía en ocho partes: 1) anatomía general y particular; 2) fisiología e higiene; 3) patología y anatomía patológica; 4) terapéutica y materia médica; 5) afectos quirúrgicos, afectos médicos y obstetricia; 6) clínica quirúrgica médica; 7) medicina legal y pública, y 8) materia farmacéutica y farmacia experimental.

Para enseñar en estas facultades habría ocho profesores: 1) de lengua castellana y latina; 2) de idiomas extranjeros; 3) de poesía, elocuencia y moral; 4) de matemáticas y agricultura; 5) de historia natural y botánica; 6) de jurisprudencia; 7) de filosofía, y 8) de medicina. Cada uno sería dotado con la renta que el gobierno tuviera a bien señalarle; el gobierno los nombraría la primera vez, y en lo sucesivo serían designados a propuesta del instituto nacional.

El régimen moral de los colegios estaba a cargo de un rector; el profesional, a cargo de un vicerrector o regente de estudios, y el económico a cargo de un ministro; los dos últimos se subordinaban al primero. Estos superiores, lo mismo que los catedráticos podrían, según sus aptitudes, ocuparse de la enseñanza en una o más facultades, con sus sueldos respectivos.

El número de los alumnos sostenidos por cuenta de los colegios y los sueldos de los superiores serían los mismos que para los colegios ya establecidos, y en los todavía no erigidos, el gobierno los señalaría con proporción a su población y rentas.

Los exámenes eran públicos y con concurrencia de al menos cinco profesores o catedráticos. En un libro abierto para tal objeto, se sentaban las partidas firmadas por los superiores y los profesores, y eran refrendadas por el secretario. Un testimonio público obtenido en forma legal, y signado con el sello de cada colegio, era título suficiente para que los jóvenes que hubiesen concluido sus cursos, fueran admitidos a práctica y se recibieran de abogados o médicos.

Los que tenían cualquier grado de universidad o los que en todo el año 1827 presentaran documentos de los respectivos colegios por haber cursado las facultades necesarias en la forma antigua, estaban comprendidos en los objetos del artículo anterior.

El ministro de cada colegio era el secretario. El interesado recibía gratis el informe o testimonio de sus cursos.

Se previó establecer en las ciudades de Potosí y La Paz escuelas de mineralogía, donde se enseñaría: 1) geometría y arquitectura subterránea; 2) elementos de química y mineralogía, y 3) arte práctico de beneficiar y fundir toda clase de metales (para ello se establecería pequeños laboratorios químicos).

En la capital de la república se enseñaría, además de las facultades dictadas en los colegios de cada departamento, historia de la literatura, matemáticas completas, química y botánica, pintura, escultura, grabado y música; además se disponía formar el protomedicato y quedaba en su vigor el colegio de ordenados con las cátedras de su establecimiento. El gobierno proporcionaría a los maestros para la enseñanza de dichas facultades, asignándoles la dotación que estimara conveniente.³⁰

El reglamento de los colegios de ciencias y artes, de acuerdo con la Ley de 9 de enero de 1827, dispuso que los edificios de los colegios debían ser espaciosos y cómodos y estar provistos de muebles y utensilios necesarios. Los edificios deberían estar siempre limpios y aseados, tanto interior como exteriormente. Cada año deberían ser reparados de las ruinas que amenazaren. Se habilitaría en los edificios de los colegios las oficinas del rector, del vicerrector, del ministro, de los alumnos internos y del personal de servicio³¹.

Todos los colegios deberían estar bajo la protección del gobierno. Es decir, cada prefecto hasta la erección del Instituto Nacional, debería asumir tal responsabilidad, en tanto protector inmediato de los colegios de su departamento. Las atribuciones de los protectores de los colegios eran: procurar el establecimiento de todas las cátedras, velando por el buen desenvolvimiento de la enseñanza; prestar informes al gobierno sobre el estado de la enseñanza; cuidar los fondos asignados a los colegios con las rentas asignadas, por semestres anticipados; recibir y presentar al gobierno supremo las cuentas que

30 Ley de 9 de enero de 1827. En: *Anuario de leyes de 1827*.

31 Reglamento de 28 de octubre de 1827. En: *Anuario de leyes de 1827*.

cada año debía rendir el rector; nombrar en vacantes, a propuesta del rector, a los catedráticos interinos hasta su provisión en propiedad, y suspenderlos en caso necesario, por medio directamente del rector, dando cuenta de ello al gobierno, para su separación, si la merecieran; proponer al gobierno, ya teniendo el informe del rector, los jóvenes a los que se debía costear con las rentas del colegio; asistir a los exámenes generales y distribuir los premios a nombre de la nación, previa calificación³².

El rector, en tanto jefe del colegio en todos los ramos, debía ser un ciudadano secular, de conocida probidad y literatura y que hubiera servido en alguno de sus empleos o cátedras. Su elección la haría el gobierno, de una terna que en principio elaboraría el prefecto y luego el instituto nacional, cuando se estableciera. El rector debería encargarse del edificio y de los muebles pertenecientes a él, según un inventario formal que debían hacer ante el prefecto dicho rector, dos catedráticos y el secretario del colegio. El documento original se archivaría en la secretaría de la prefectura y un testimonio quedaría en el archivo del colegio, para que por él se hiciera la entrega a los rectores que en adelante fueran.

El vicerrector, el ministro, los catedráticos, los cursantes y cuantos habitan en el colegio estaban subordinados al rector. La jefatura del colegio correspondía al rector, cuya obligación era cuidar de la exacta observancia del reglamento y demás leyes académicas, haciéndolas cumplir y ejecutar puntualmente. También debía vigilar a los demás superiores y catedráticos para que cumplieran con sus respectivos deberes, sin dar excusa alguna a los que se hallaran bajo su autoridad. Era también su prerrogativa admitir en el colegio a los alumnos que quisieran entrar en él, en calidad de pensionistas o externos³³.

6.3.1. *El colegio de Cochabamba*

Mediante Decreto Supremo de 3 de febrero de 1826, dictado por Antonio José de Sucre, se debía proceder a la planificación del Colegio de Ciencias

³² Reglamento de 28 de octubre de 1827. En: *Anuario de leyes de 1827*.

³³ Reglamento de 28 de octubre de 1827. En: *Anuario de leyes de 1827*.

y Artes de la ciudad de Cochabamba. Se destinaba para albergar a este colegio la antigua casa de la Compañía de Jesús. Dentro del contenido curricular había siete cátedras: 1) lengua castellana y latina; 2) retórica, elocuencia y oratoria; 3) matemáticas pura y arquitectura; 4) medicina; 5) botánica y agricultura; 6) filosofía y 7) moral; derecho natural, civil y de gentes. Adicionalmente, se hacía particular incidencia en el estudio de la Constitución y de las leyes de la República. Cada catedrático gozaría de una dotación de quinientos pesos anuales. El colegio contaría con un rector que sería responsable de dicha institución, la cual albergaría a 32 jóvenes, cada uno de ellos por siete años. Estos jóvenes serían escogidos previamente: veinte de ellos de entre los huérfanos de las víctimas de la revolución en todo el departamento y doce indígenas cuya educación reclamaba particulares atenciones del gobierno. Ningún joven del grupo de 32 entraría al establecimiento con menos de doce años, ni con más de veinte; otro requisito era que debería saber leer y escribir. Además, se establecería en el colegio escuelas de pintura, dibujo e idiomas extranjeros. Todos los colegiales debían vestir uniforme y decentemente casaca, pantalón, medias y corbata negra y llevarían sombrero redondo con la escarapela nacional³⁴.

6.3.2. *El colegio de Potosí*

De acuerdo con el Decreto Supremo de 2 de marzo de 1826, el Colegio de Ciencias y Artes de Potosí se organizó en el edificio del hospital de Belén, situado en la plaza principal de esa ciudad. Tendría siete cátedras, al igual que los colegios de Chuquisaca y Cochabamba. El colegio se haría cargo del sostenimiento de treinta jóvenes, cada uno por siete años. Estos jóvenes serían escogidos así: veinte de ellos de entre los huérfanos de las víctimas de la revolución de todo el departamento, y diez serían indios puros. Todos debían estar en un rango de edad de doce a veinte años³⁵. Poco después, la Ley de 9 de enero de 1827 eliminó al elemento indígena para siempre.

34 Decreto Supremo de 2 de marzo de 1826, de Antonio José de Sucre. En: *Anuario de leyes de 1825-1826*.

35 Decreto Supremo de 3 de mayo de 1826, de Antonio José de Sucre. En: *Anuario de leyes de 1825-1826*.

6.3.3. *El colegio de Chuquisaca*

De acuerdo con el Decreto Supremo de 3 de mayo de 1826, en la ciudad de Chuquisaca, el colegio de ciencias y artes debía funcionar desde el 6 de agosto de ese año. Al igual que otros colegios, tendría siete cátedras de ciencias humanas que provisionalmente ya existían, conforme al Decreto Supremo de 20 diciembre de 1825. Contaría además con una escuela de dibujo y pintura. Cada cátedra y cada maestro de pintura y dibujo tendrían quinientos pesos de sueldo. Su planta directiva estaría conformada por un rector, un vicerrector y un ministro. Respecto de la planta docente, las cátedras serían propuestas al gobierno. En cuanto al estudiantado, se costearía veinte jóvenes, siendo ocho de ellos de la clase de indígenas, el resto con preferencia serían hijos de militares³⁶.

6.3.4. *El colegio de Oruro*

El Colegio de Ciencias y Artes de la ciudad de Oruro se estableció conforme al Decreto Supremo de 11 de diciembre de 1825. Lo mismo que en los otros colegios, entre las cátedras a desarrollarse se contemplaba lengua castellana y latina; oratoria; matemáticas puras y mixtas y arquitectura; mineralogía; filosofía, y moral, derecho natural, civil y de gentes; además se debería hacer particular estudio de la Constitución y de las leyes de la República³⁷.

6.3.5. *Los colegios de huérfanos*

De acuerdo con el reglamento de 27 de febrero de 1830, los colegios de huérfanos en las capitales de los departamentos fueron organizados sobre la base de una planificación que los posibilitara prosperar. Se sostendría en cada colegio a veinte huérfanos gratuitos, en calidad de alumnos internos nacionales; y su manutención y vestido los costearía el Estado. También podrían admitirse alumnos internos pensionistas, para cuya alimentación y vestido contribuirían sus padres con treinta pesos anticipados en cada semestre.

36 Decreto Supremo de 28 de octubre de 1826, de Antonio José de Sucre; en: *Anuario de leyes de 1825-1826*.

37 Cuerpo técnico encargado de vigilar el ejercicio de las profesiones sanitarias, ejercer función docente y atender a la formación de tales profesionales. (N. de E.)

Los alumnos debían vivir dentro del colegio y los externos concurrir a sus clases mañana y tarde desde sus casas. Para ser matriculados los huérfanos como internos o externos, debían cumplir los siguientes requisitos: 1) ser huérfano de padre y madre, o de uno de los dos; 2) ser de edad de ocho años cuando menos, y de doce cuando más; 3) por el lado de salud, ser sanos, sin enfermedad habitual o contagiosa.

Los alumnos internos debían tener ropa, muebles y los útiles precisos; y los externos sólo los útiles necesarios para el aprendizaje (material didáctico). Los alumnos debían ser cumplidos en el estudio y en la asistencia a sus respectivas clases, en las horas señaladas. El que faltase a ellas, sin permiso ni causa legítima, sería reprendido las primeras tres veces; penitenciado (castigado) por otras tres, y expulsado si las fallas llegasen a dos meses. El alumno que perdiese dos exámenes sería también expulsado.

Los alumnos internos no podrían salir en los días ni horas de trabajo sin permiso de los respectivos maestros. El colegio sostendría a los huérfanos por seis años; dos en la escuela y cuatro en los talleres, sin que pudiesen permanecer más tiempo así costeados. Todo alumno artesano sería dueño de su trabajo, y podría vender con libertad las obras que hiciere desde el segundo año; quedando a beneficio del maestro respectivo los productos del primero, y los del primer semestre del segundo. En el tercero y cuarto, el alumno dejaría la mitad de lo que ganara en poder del director, quién le prepararía un capital que se le entregaría a su salida.

Los alumnos, en el primer año, serían llamados artesanos aprendices, y se les enseñaría los primeros elementos del arte u oficio que eligieran por inclinación; en el segundo y tercero, se denominarían oficiales, y se les instruiría en los demás conocimientos necesarios para ejercer su profesión; en el cuarto se perfeccionaría su enseñanza, y se les llamaría maestros. En estos años, continuarían recordando las lecciones de cuanto aprendieron en los dos primeros.

La enseñanza de artes y oficios se dividía de manera conveniente de acuerdo a la programación; y no se permitía que un alumno pasara a oficial o a maestro sin haber vencido las tentativas o exámenes particulares que acreditaran

su aprovechamiento. Los jóvenes que habiendo aprovechado en primeras letras y en algún arte y oficio, mostraran inclinación y aptitudes para las ciencias, serían preferidos en las becas gratuitas de los colegios nacionales (Centro de Estudios de Investigación y Capacitación Sindical, 1991: 101-103).

El colegio debía tener seis maestros de taller, sujetos de manera inmediata al director: curtidor, talabartero, tejedor e hilandero, herrero y armero, carpintero y zapatero. Los maestros designados debían acreditar buena moral e instrucción en su arte u oficio. Los maestros de taller debían presentar al director, todos los sábados, los ensayos y trabajos de sus discípulos para que se pudiera conocer el estado de su instrucción (*ibid.*: 105).

6.3.6. *El Colegio Seminario*

En La Paz, en atención a la numerosa población de la ciudad y del departamento, se necesitaba más de un colegio. Las autoridades de entonces consideraban que se requería contar con un colegio seminario para preparar a los sacerdotes. Se sostenía que La Paz, como cabeza del primer obispado creado durante la República con iglesia catedral, requería un seminario para sus augustas funciones y la decencia del culto y que sólo en ese colegio los jóvenes podrían recibir una educación propia, especialmente dedicada a formar eclesiásticos virtuosos, párrocos beneméritos y respetables pastores.

Sobre la base de esos argumentos, Andrés Santa Cruz decretó el 23 de julio de 1829 la creación de un colegio seminario para la ciudad de La Paz y su departamento. Dicha disposición señalaba³⁸:

Art. 1°. Se restablece en esta ciudad el Colegio Seminario que antes tenía. De esta manera la Iglesia podrá continuar con la preparación de los seminaristas.

Art. 2°. Se enseña por ahora, las ciencias eclesiásticas conforme al plan de estudios que con esta fecha ha aprobado provisionalmente el gobierno, mientras se arregla el general de la República.

38 El Iris de La Paz, 1º de agosto de 1929. "Creación de Colegio Seminario".

Art. 3°. Se establecen cinco cátedras: una de gramática castellana y latina, otra de filosofía moderna, otra de teología dogmática y moral, otra de escritura e historia eclesiástica, otra de derecho canónico, cuyo catedrático enseñará además el patrio, constitución y leyes orgánicas de la República. El catedrático a cargo de la primera y última recibirá una remuneración de cuatrocientos pesos y las restantes a trescientos.

Art. 4°. Tendrá un rector, un vicerrector y un ministro, todos eclesiásticos: la dotación del primero será de seiscientos pesos, la del 2° de cuatrocientos, y de trescientos del 3°.

Art. 5°. El buen desempeño y servicios de las cátedras y destinos de que traten los artículos anteriores será la mejor recomendación para optar los beneficios eclesiásticos.

Art. 6°. Habrá diez y seis seminaristas de número, prefiriéndose en la admisión a los hijos del departamento, y entre ellos a los huérfanos de las víctimas de la Patria, siempre que tengan moralidad y decencia conocida. De éstos, cuatro serán de Jesús de Machaca presentados al reverendo obispo de la diócesis por don Diego Fernández Guarachi y sus sucesores, en el patronato que obtienen sobre las dos fincas que fueron del beaterio de aquel cantón.

Art. 7°. Para sostener a los seminaristas, al respecto de cien pesos anuales por cada uno, y los otros gastos de colegio, se asignan los fondos siguientes: quinientos pesos sobre los productos de las dos estancias de puna, que habiendo sido de dicho beaterio, están hoy aplicadas a beneficencia los mil quinientos pesos que por el 5° decreto de 14 de abril de 1827, se adjudicaron de la masa decimal del obispado al colegio de Ciencias y Artes, y mil trescientos en la misma masa con cargo de reintegro y subrogación por los fondos de beneficencia.

6.3.7. *El Colegio Normal*

La formación de los docentes era una de las necesidades de importancia para el nuevo Estado boliviano. Por ello, la creación de un establecimiento de esta clase en la república era una esperanza. El nombre de “colegio” designaba un establecimiento en que deberían educarse todos los que en lo sucesivo irían a profesar la carrera de la enseñanza, en todas las universidades y colegios de

la república. De aquí nació la división natural de los cursos que comprendería el nuevo establecimiento: filosofía, derecho, economía política, literatura, matemáticas y física³⁹.

La preparación del profesor abarcaría todo lo que es “saber enseñar”, porque saber enseñar, se decía, tiene sus reglas profundas, sus prácticas necesarias, sus principios fundamentales. En suma, la enseñanza especial de los profesores tenía una importancia vital en una república bien ordenada, como la que se daba “al militar, al letrado y al médico”. Sin embargo, no bastaba fundar un colegio normal; era preciso que los estudios, en su método y en su esencia, estuvieran en concordancia con lo que la nación aguardaba y deseaba.

¿Qué carreras se necesitaría? Se confiaba para ello en los directores de los seminarios y de los centros de medicina. Se buscaba que ellos ofrecieran su sabiduría, reflejo de una organización metódica de materias de enseñanza. Por todo ello, se priorizaba, por una parte, un examen de latinidad al alumno de aquellos establecimientos; y por otra, se obligaba al catedrático de literatura a ejercitar una vez por semana a sus alumnos en la traducción de autores clásicos latinos. Se entendía que la traducción era una parte vital de la enseñanza de los idiomas, porque se creía que aprender un idioma no era más que averiguar su correspondencia con el castellano, y ello se resolvía de un modo práctico y material⁴⁰.

Los estudios de filosofía eran considerados como los más escabrosos de cualquier establecimiento. Los estudios de filosofía sólo debían entenderse como el examen de las facultades mentales y morales del hombre⁴¹, sin ir más allá de la complejidad de su vasto tratamiento. Era preciso dar a la filosofía un lugar aparte, separándola de todas las ciencias que tenían por objeto el estudio de las propiedades de los cuerpos físicos. Se requería determinar las atribuciones y límites de la verdadera filosofía, tal cual se proponía en el plan de estudios del colegio normal. Se decía que el estudio de la filosofía, reducido al examen de nuestras facultades mentales y morales,

39 El Iris de La Paz, 21 de diciembre de 1834. “Creación del Colegio Normal”, artículo primero.

40 El Iris de La Paz, 28 de diciembre de 1834. Artículo segundo.

41 El Iris de La Paz, 4 de enero de 1835. “Colegio Normal”, artículo tercero.

debía ser la piedra fundamental de la reforma que meditaba el gobierno. Sin esta base, el proyectado colegio normal no desempeñaría cumplidamente sus fines. El estudio de la filosofía no debía considerarse como un simple rito universitario o como un tránsito indispensable de los cursos inferiores a los elevados, sino como un estudio fundamental “y capaz de abrir la puerta a la mejora de su ser, que debe ser el más noble objeto de su ambición”⁴². En ese entendido, se buscaba que el curso de filosofía del colegio normal preparase acertadamente a los jóvenes para el estudio de la jurisprudencia en todos sus ramos, puesto que “la ciencia legal abraza en su enseñanza tres grandes ramificaciones; a saber: derecho natural y de gentes, derecho civil y derecho canónico”⁴³.

El 27 de abril de 1835, reunidos en el salón de la Prefectura de La Paz las autoridades, tribunales, corporaciones, estado mayor de la plaza y un numeroso concurso de los principales habitantes de la ciudad, ocupando el frente la Corte Superior, el venerable deán y cabildo, el cancelario de la universidad y director del colegio normal, el secretario de la Prefectura procedió a la lectura del decreto de constitución de este establecimiento. Seguidamente, el general prefecto tomó la palabra, y en nombre del presidente de la República declaró solemnemente instalado el Colegio Normal de La Paz⁴⁴.

Con todo lo explicado hasta aquí se muestra una coherencia interesante en la propuesta del sistema educativo para el inicio de la República de Bolivia: se iniciaba con una enseñanza básica vinculada con estudios secundarios y superiores. De esta manera se concebía la educación popular basada en el método de escuela de trabajo que estaba en boga en esa época. En este tipo de educación se incluían los establecimientos de artes y oficios, escuelas de primeras letras, colegios de huérfanos, colegios de ciencias y artes y colegio normal.

42 El Iris de La Paz, 11 de enero de 1835. “Colegio Normal”, artículo Cuarto.

43 El Iris de La Paz, 18 de enero de 1835. “Colegio Normal”, artículo Quinto.

44 El Iris de La Paz, 3 de mayo de 1835. “Inauguración del Colegio Normal”.

V. Conclusiones

Para comprender el proceso educativo colonial es importante precisar y analizar la sociedad, la economía y la cultura que sustentaron las misiones religiosas en sus propósitos de evangelización, y las huellas que dejaron en la mentalidad de la población a lo largo de 290 años de coloniaje.

La sociedad colonial se mantuvo en condiciones desiguales y con diferencias sociales y raciales entre la elite de origen español, los mestizos (españoles-indios y españoles-negros) y las comunidades indígenas. Con el tiempo, las generaciones criollas se convertirían en propietarias de haciendas, mientras que los mestizos buscaban lograr un estatus social intermedio entre el criollo y el indio. Por su parte, la población india, bajo el control de sus caciques, se mantuvo sometida, como mano de obra de las haciendas y las minas de plata.

Con la acumulación de bienes donados y el establecimiento de importantes empresas agropecuarias, las misiones eclesiásticas pudieron obtener ingresos importantes para sostener sus colegios en diferentes ciudades de la Audiencia de Charcas (hoy Bolivia). Eso se consiguió explotando mano de obra indígena y esclava. La cantidad de ingresos que los misioneros manejaron fue variable, ya que la productividad y rentabilidad de sus haciendas y empresas dependía de las condiciones naturales de las regiones donde estaban ubicadas.

En la educación evangelizadora se puede percibir la imposición social y cultural del colonizador. Las poblaciones indígenas se vieron afectadas en

el ejercicio pleno de sus propios valores culturales. Está claro que todo el proceso de evangelización tuvo un gran impacto en la vida cultural de los indígenas; en la mayoría de los casos se les obligó a renunciar a sus prácticas rituales y ancestrales, ya que se las entendía como actos de idolatría. Pero aunque la extirpación de idolatrías fue muy intensa, también lo fue la resistencia. Las *wak'as* o sitios sagrados ancestralmente, formaban y forman parte de la vida del indígena y por ello su poder se ha mantenido.

La política del régimen colonial coadyuvó a las misiones religiosas de jesuitas, franciscanos y otras órdenes, en sus actividades de reducción de indios para su evangelización. La educación implantada por los misioneros católicos, basada en la doctrina cristiana, prácticamente se sustentó en la catequización como acción educativa. Para esta tarea, era importante aprender y estudiar los idiomas originarios, elaborar vocabularios y escribir el catecismo en castellano y en lenguas indígenas. La educación, tanto para la elite colonial como para la elite indígena, se hizo siempre con el propósito de llevar adelante la evangelización. En el actual territorio boliviano fue importante establecer colegios para los hijos de caciques del ámbito andino. Cabe citar que los hijos de los caciques Guarachi, de Jesús de Machaca, y de Limachi, de Guaqui, estudiaron en el Colegio San Juan Bautista de la ciudad de La Plata (hoy Sucre) y llegaron a obtener grados de licenciado, maestro y doctor. En tierras altas, para los niños y jóvenes de las comunidades indígenas se impuso la catequización como una forma de educación. En las reducciones de tierras bajas se implementó especialmente el aprendizaje de artes y oficios (artesanía) y mediante la enseñanza de la música y de los instrumentos de Europa se introdujo la promoción de la música barroca, especialmente en la región de Chiquitos.

Después de las rebeliones de Tupak Amaru y Tupak Katari, las autoridades coloniales propusieron el establecimiento de escuelas para los niños indígenas con la enseñanza de la doctrina cristiana, leer y escribir en lengua castellana y conocer artes y oficios. Sin duda, el catecismo fue empleado como texto de enseñanza, y como materiales didácticos sirvieron los instrumentos de trabajo elaborados por los propios alumnos o gente reducida de los pueblos indígenas de tierras bajas, como se pudo constatar en esas reducciones.

Con el inicio de la república se empezó a operar una transición social, cultural y educacional. Pero si bien la educación popular se planteaba como una posibilidad dentro de la construcción de una nueva sociedad, en los hechos las líneas educativas se las marcó con la promulgación de leyes y decretos para el establecimiento de centros de enseñanza de artes y oficios, escuelas de primeras letras y educación básica y los colegios de ciencias y artes orientados hacia los estudios superiores para la formación de profesionales en diferentes disciplinas científicas.

Bibliografía

Albó, Xavier

- 1966: "Jesuitas y culturas indígenas". En revista *América indígena*, vol. XXVI, N° 3 (pp. 252-308) y N° 4 (pp. 395-445). Alaperrine- Bouyer, Monique
- 2002: "Saber y poder: la cuestión de la educación de elites indígenas". En Jean-Jacques Decoster (Ed.): *Incas e indios cristianos. Elites indígenas e identidades cristianas en los Andes coloniales*, Cuzco: CBC/IFEA (pp. 145-167).
- 2007: "Enseñanza y pedagogía de los jesuitas en los colegios para los hijos de caciques (siglo XVII)". En Manuel Marzal y Luis Bacigalupo (Ed.): *Los jesuitas y la modernidad en Iberoamérica 1549-1773*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú (pp. 270-298).

Arze Aguirre, René

- 1973: "Las haciendas jesuíticas de La Paz en el siglo XVIII". En revista *Historia y Cultura*, La Paz, N° 1 (pp. 105-124). Bandelier, Adolfo F
- 1957: "La Cruz de Carabuco en Bolivia". En revista *Khana*, La Paz, N° 25 y 26, año V, vol. II (pp. 138-159).

Baptista, Javier

- 1991: "Los jesuitas: los llamaron y los expulsaron". En revista *Cuarto intermedio*, Cochabamba, N° 20 (pp. 90-112).
- 1993: "Los jesuitas y las lenguas indígenas". En *Yachay. Revista de Cultura, Filosofía y Teología*, Universidad Católica de Bolivia, N° 17 (pp. 157-172).
- 2007: "Las misiones de los jesuitas en Bolivia: Mojos y Chiquitos", en Manuel Marzal y Luis Bacigalupo (Ed.): *Los jesuitas y la modernidad en Iberoamérica 1549-1773*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú (pp. 51-68).

Baptista, Mariano

- 1979 (1958): "Escritos de Simón Rodríguez". En Pedro Grases (Comp.), Caracas: Imprenta Nacional Baptista, Mariano y MacFarren, Peter
- 1994: *La fe viva. Las misiones jesuíticas en Bolivia*, La Paz: Fundación Cultural Quipus. Barnes, Mónica
- 1993: "Un análisis de la iconografía y la arquitectura andinas en una iglesia colonial: San Cristóbal de Pampachiri". En Enrique Urbano (Comp.), *Mito y simbolismo en los Andes. La figura y la palabra*, Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas" (pp. 183-211).

Bertonio, Ludovico

- 1612/1984: *Vocabulario de la lengua aymara*, Cochabamba, Ediciones Ceres.

Bouyse-Cassagne, Thérèse

- 1997: "De Empédocles a Tunupa: evangelización, hagiografía y mitos". En Thérèse Bouyse-Cassagne (Comp.): *Saberes y memorias en los Andes*, Lima: CREDAL-IFEA (pp. 157-212).
- 2004: "El mundo de adentro: historia de los cultos andinos y cristianos en las nunas del Collasuyu (siglo XV-XVII)". En *XVII Reunión Anual de Etnología*, tomo I, La Paz, Museo Nacional de Etnografía y Folklore (pp.289-316).

Brown, Kendall W.

- 2007: "El poder económico de los jesuitas en el Perú colonial: los colegios de Arequipa y Moquegua". En Manuel Marzal y Luis Bacigalupo (Ed.): *Los jesuitas y la modernidad en Iberoamérica 1549-1773*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica (pp. 203-216).

Bruneau, Gaëlle

- 2006: "Los músicos de la catedral de La Plata a través de sus huellas escritas en las parcelas conservadas en el Archivo Nacional de Bolivia", en: *Historia y Cultura*, La Paz, Sociedad Boliviana de Historia, N° 31(pp. 19-48).

Calzavarini, Lorenzo

- 2008: "Encíclicas o cartas circulares del padre Fray Antonio Comajuncosa (1794-1801)". En *Anales de la Academia Boliviana de la Historia*, La Paz: Academia Boliviana de la Historia (pp. 373-439).

Cebrián González, Carmen e Arenas Frutos, Isabel

- 1992: "Situación de la provincia del Perú y finales del siglo XVI: La crónica anónima de 1600". En *Suplemento de Anuales de Estudios Americanos*, tomo XLIX, Escuela de Estudios Hispanoamericanos.

Centro de Estudios de Investigación y Capacitación Sindical

- 1991: *Estatutos Educativos y Modelos Pedagógicos en Bolivia*, tomo I, Cochabamba: CICS. Corrado, Alejandro y Comajuncosa, Antonio
- 1990: *El colegio franciscano de Tarija y sus misiones*, tomo I, Tarija: Editorial Offset Franciscana.

Coronel, Valeria

- 2007: "Santuarios y mercados coloniales: lecciones jesuíticas de contrato y subordinación para el colonialismo interno criollo". En Manuel Marzal y Luis Bacigalupo (Ed.): *Los jesuitas y la modernidad en Iberoamérica 1549-1773*, Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica (pp. 187-225).

Choque Canqui, Roberto

- 1978: "La importancia del uso de los idiomas nativos durante la época colonial". En *Notas y noticias lingüísticas*, La Paz: Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos.
- 1990: "Reducción de mosetenes". En revista *Historia*, La Paz: Carrera de Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, N° 20 (pp. 9-40).
- 1993: *Sociedad y economía colonial en el sur andino*, La Paz: Hisbol.
- 1994: "Una iglesia de los Guarachi en Jesús de Machaqa (Pacajes-La Paz)". En Gabriela Ramos (Ed.): *La venida del Reino. Religión, evangelización y cultura en América, siglos XVI-XX*, Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas (pp. 135-150).
- 2001: "La cosmovisión andina y la evangelización de los aymara-quechuas". En *Estudios Bolivianos*, N° 9, "El discurso de la evangelización del siglo XVI", La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés (pp.69-83).
- 2003: *Jesús de Machaqa: La marka rebelde*, vol. 1, La Paz: Plural/CIPCA.
- 2008: *Situación social y económica de los revolucionarios del 16 de julio de 1809 en La Paz*. En: Colección Bicentenario No. 2. Gobierno Municipal de La Paz. La Paz. Biblioteca Pacea.

Durán, Juan Guillermo

- 1982: *El catecismo del III Concilio Provincial de Lima y sus complementos pastorales (1584-1585)*, Buenos Aires: Facultad de Teología, Universidad Católica Argentina (UCA).

El Iris de La Paz (Periódico)

1835: "Colegio Normal"

Escobari de Querejazu, Laura

- 2001: "Las Misiones después de la expulsión de los jesuitas". En Laura Escobari de Querejazu: *Caciques, yanaconas y extravagantes. La Sociedad Colonial en Charcas. Siglos XVI-XVIII*, La Paz: Plural.
- 2009: "La educación de la época colonial. Lima, Cuzco y Charcas, Siglos XVI-XVIII". En *Anuario de Estudios Bolivianos, Archivísticos y Bibliográficos*, N° 15, Sucre: Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia (pp. 155-182).

Estudios Bolivianos

- 2001: *El Discurso de la evangelización del siglo XVI*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de San Andrés.

Fernández Rueda, Sonia

- 2005: "Educación y evangelización. El colegio franciscano de caciques San Andrés (siglo XVI)". En Scarlett O'Phelan Godoy y Carmen Salazar-Soler (Ed.): *Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el Mundo Ibérico, siglos XVI-XIX*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (pp. 129-145).

García Recio, José María

- 1989: "Los jesuitas en San Cruz de la Sierra hasta fines del siglo XVII. La actividad misional y sus limitaciones". En revista *Historia y Cultura*, N° 16, Sociedad Boliviana de Historia, La Paz: Editorial Don Bosco (pp. 21-40).
- 1990: "Esfuerzos cruceños en la conquista de Moxos (siglo XVI-XVII)". En *Historia y Cultura*, La Paz: Editorial Don Bosco, N° 17 (pp. 3-32).

Hidalgo Lechuedé, Jorge

- 2004: *Historia andina en Chile*, Santiago: Editorial Universitaria. Inch, Marcela
- 2001: "La biblioteca potosina de la compañía de Jesús". En revista *Historia y Cultura*, La Paz: Sociedad Boliviana de Historia, N° 27 (pp. 33-47).

Klaiber, Jeffrey

- 2007: "Misiones exitosas y menos exitosas en Mainas, Nueva España y Paraguay". En Manuel Marzal y Luís Bacigalupo (Ed.): *Los jesuitas y la modernidad en Iberoamérica 1549-1773*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú (pp. 323-335).

La Calancha, Antonio de y Torres, Bernardo de

- 1972: *Crónicas Agustiniánas del Perú*, tomo 1, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

López Beltrán, Clara

- 2005: "Espiritualidad y moral en la cultura femenina Charcas, siglo XVII". En Scarlett O'Phelan Godoy y Carmen Salazar-Soler (Ed.): *Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el Mundo Ibérico, siglos XVI-XIX*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (pp. 283-293).
- 1990: "La Compañía de Jesús y la minería potosina del siglo XVII". En revista *Historia y Cultura*, N° 17, La Paz, Sociedad Boliviana de Historia: Editorial Don Bosco (pp. 95-104).

López Menéndez, Felipe

- 1965: *Compendio de historia eclesiástica de Bolivia*, La Paz: El Progreso. Loza, León M.
- 1942: *Historia de la educación boliviana*, VIII, "Reseña de los Estatutos Universitarios". (Inédito).

Medinaceli, Ximena

- 2001: "La evangelización durante el periodo colonial en el área andina". En *Estudios Bolivianos*, N° 9, "El discurso de la evangelización del siglo XVI", La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés (pp. 1-24).

Meiklejohn, Norman

- 1979: "Juli y los jesuitas". En Víctor Ochoa V. (Ed.), Puno: Instituto de Estudios Aymaras (pp. 1-32).
 1986: "Una experiencia de evangelización en los Andes. Los jesuitas de Juli (Perú). Siglos XVII-XVIII". En *Cuadernos para la historia de la evangelización en América Latina*, Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas, N° 1 (pp. 109-191).
 1988: *La Iglesia y los Lupaqs durante la colonia*, Cuzco: Centro de Estudios Reales Andinos Bartolomé de las Casas: Instituto de Estudios Aymaras.

Mercedes, Palau y Siz Blanca

- 1989: *Moxos, descripciones exactas e historia fiel de los indios, animales y plantas de la provincia de Moxos en el virreinato del Perú por Lázaro de Ribera 1786-1794*, Editor Viso.

Mendoza Loza, Gunnar

- 2005: *Obras completas*, vol. I., Sucre: Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia, Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia.

Mingo de la Concepción, Manuel

- 1996: *Historia de las misiones franciscanas de Tarija entre Chiriguano*, tomos 1-11, Tarija: Universidad Boliviana Juan Misael Saracho.

Money, Mary

- 2001: *La filosofía de la educación en México: las órdenes mendicantes y los jesuitas (1523-1767)*, s.l.

Muro Orejón, Antonio

- 1956: *Cedulario Americano (siglo XVIII)*, tomo I: *Cédulas de Carlos II (1679-1700)*, Sevilla.
 1969: *Cedulario Americano (siglo XVIII)*, tomo II: *Cédulas de Felipe V (1700-1724)*. Sevilla. Nawrot, Piotr
 1995: "El barroco musical en las reducciones jesuitas". En *Anuario 1994-1995*, Sucre: Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia (pp. 57-71).

Nino, Bernardino

- 1918: *Misiones Franciscanas del Colegio de Propaganda de Potosí*, La Paz: Tipo-Litográfico "Marinoni".

Oliveto, Guillermina

- 2010: "Chiriguano: la construcción de un estereotipo en la política colonizadora del sur andino". En *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires, N° 18 (1 y 2) (pp. 47-73).

O'Phelan Godoy, Scarlett

- 2002: "Ascender al estado eclesiástico. La ordenación de indios en Lima a mediados del siglo XVIII". En Jean-Jacques (Ed.): *Incas e indios cristianos. Elites indígenas e identidades cristianas en los Andes coloniales*, Cuzco: CBC/IFEA (pp. 311-329).

Ortega Sánchez, Delfín

- 2011: *Sociedad, política y religión en el Virreinato del Perú. La subversión del orden colonial en la "Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno" (1615-1616) de Guamán Poma de Ayala*, Cáceres: Universidad de Extremadura.

Palacio, Eudoxio y José Brunet

- 1977: *Los mercedarios en Bolivia*, La Paz: Editorial e Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés.

Platt, Tristan, Thérèse Bouysse-Cassagne y Olivia Harris

- 2006: *Qaraqara-Charka. Mallku, Inka y Rey en provincia de Charcas (siglos XV-XVII)*, La Paz: Instituto Francés de Estudios Andinos /Plural editores.

Poma de Ayala, Felipe Guamán

- 1980/1615: El primer nueva corónica y buen gobierno, colección "América nuestra. América antigua", Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.

Ponce Arauco, Gabriel

- 2011: *Historia de las universidades bolivianas. Hasta la reforma de 1930*, La Paz: Plural. Presta, Ana María
- 1989: "Ingresos y gastos de una hacienda jesuítica altoperuana: Jesús de Trigo Pampa (Pilaya y Paspaya, 1734-1767)". En *Anuario*, IV, Instituto de Estudios Históricos Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil (pp. 85-114).
- 1996: "Las propiedades del Colegio de la Compañía de Jesús de Tarija". En *Anuario*, Sucre, Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia (pp. 179-198).

Ramos Gavilán, Fray Alonso

- 1976: *Historia de nuestra señora de Copacabana*, La Paz, Academia Boliviana de la Historia: Editora Universo. Riestler, Jürgen
- 1977: *Los Guarassug'we. Crónica de sus últimos días*, La Paz: Los Amigos del Libro. Romano, Antonella
- 2007: "Actividad científica y Nuevo Mundo: el papel de los jesuitas en el desarrollo de la modernidad en Iberoamérica". En Manuel Marzal y Luis Bacigalupo: *Los jesuitas y la modernidad en Iberoamérica 1549-1773*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú (pp. 56-71).

Ruiz, Irma

- 1998: "Dos respuestas al proyecto jesuítico: música y rituales de los chiquitano de Bolivia y de los mbyá de la Argentina". En *Revista del Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega. Música e Investigación*, Buenos Aires.

Saignes, Thierry

- 1986: "Chiriguano, jesuitas y franciscanos: genealogía de la misionera". En *Yachay, revista de cultura*, año 3, N° 6, Universidad Católica.
- 2007: *Historia del pueblo chiriguano*, La Paz: IFEA/Plural.

Santacilia, Jorge Juan y Antonio de Ulloa

- 2002: *Noticias secretas de América*, Madrid: Dastin. Santa Cruz, Víctor
- 1942: *Historia colonial de La Paz*, La Paz: Editorial Renacimiento. Silverblatt, Irene
- 1982: "Dios y diablos: idolatrías y evangelización". En *Allpanchis*, vol. XVI, N° 19, Cuzco (pp. 31-47).

Suárez Arnez, Faustino

- 1963: *Historia de la educación en Bolivia*, La Paz: Editorial Trabajo. Thomson, Sinclair
- 2006: *Cuando sólo reinasen los indios. La política aymara en la era de la insurgencia*, La Paz: Muela del Diablo Editores.

Tomichá Charupá, Roberto

- 2002: *La primera evangelización en las Reducciones de Chiquitos, Bolivia, 1671-1767: Protagonistas y Metodología Misional*: Editorial Verbo Divino.

Torres, Bernardo de

- 1972: *Crónicas Agustonianas del Perú*, tomo II, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Trigo, Ciro Félix
- 2003: *Las Constituciones de Bolivia*, La Paz: Biblioteca del Archivo Histórico del Congreso. Van den Berg, Hans
- 2008: "El gobernador intendente Francisco de Viedma y el Colegio de Propaganda Fide de San José de Tarata". En *Anales de la Academia Boliviana de la Historia 1998-2008*, La Paz: Academia Boliviana de la Historia (pp. 338-369).

Vázquez-Machicado, Humberto y Vázquez-Machicado, José

- 1988: *Obras completas*, vol. 1, La Paz: Talleres de Artes Gráficas "Don Bosco".



ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA



la revolución educativa AVANZA