

# La escuela pública tiene quien le escriba

Venezuela, Bolivia,  
y sus nuevas orientaciones político educativas

EDICIONES DEL CCC  
CENTRO CULTURAL DE LA COOPERACIÓN FLOREAL GORINI

Título: La escuela pública tiene quien le escriba  
Subtítulo: Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político educativas  
Autor: Pablo Imen

©Ediciones CCC, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini  
Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos C.L.  
Avda. Corrientes 1543 (C1042AAB) Tel: (54-11) 5077 8080 - Buenos Aires - Argentina  
www.centrocultural.coop

Director: Juan Carlos Junio  
Director editorial: Jorge Testero

Edición a cargo de Javier Marín  
Diagramación: José Luis Bournasell  
Diseño original: Claudio Medín

Editado en Argentina

©Del autor

Todos los derechos reservados.

Esta publicación puede ser reproducida gráficamente hasta 1.000 palabras, citando la fuente. No puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo escrito de la editorial y/o autor, autores, derechohabientes, según el caso.

Hecho el depósito Ley 11.723  
I.S.B.N. 978-987-1650-14-9

Imen, Pablo

La escuela pública tiene quien le escriba: Venezuela, Bolivia, y sus nuevas orientaciones político educativas. - 1a ed. 1a reimp. Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Coop. Floreal Gorini, 2011.

266 p. ; 23x15 cm.

ISBN 978-987-1650-14-9

1. Teorías Educativas. 2. Escuelas Públicas. I. Título  
CDD 370.1

Fecha de catalogación: 24/10/2011

# La escuela pública tiene quien le escriba

Venezuela, Bolivia,  
y sus nuevas orientaciones político educativas

Pablo Imen



*Ahora sí la historia tendrá que contar con los pobres de América, con los explotados y vilipendiados, que han decidido empezar a escribir ellos mismos, para siempre, su historia. Ya se los ve por los caminos (...) Y esa ola de estremecido rencor, de justicia reclamada, de derecho pisoteado, que se empieza a levantar por entre las tierras de Latinoamérica, esa ola ya no parará más. Esa ola irá creciendo cada día que pase. Porque esa ola la forman los más, los mayoritarios en todos los aspectos, los que acumulan con su trabajo las riquezas, crean los valores, hacen andar las ruedas de la historia y que ahora despiertan del largo sueño embrutecedor a que los sometieron. Porque esta gran humanidad ha dicho '¡Basta!' y ha echado a andar. Y su marcha, de gigantes, ya no se detendrá hasta conquistar la verdadera independencia, por la que ya han muerto más de una vez inútilmente.*

Ernesto Che Guevara, 1964

*Ya comenzó la batalla, yo los llamo a todos a que nadie se quite las botas de campaña: los patrulleros, las patrulleras, el Partido Socialista Unido, los estudiantes, los movimientos sociales... Que nadie se desactive, comencemos la batalla ahora mismo porque la batalla es, primero que nada, una batalla de ideas.*

Presidente Hugo Chávez Frías, 2009

*Después de 500 años de permanente sometimiento colonial y más de 20 años de neoliberalismo se da paso a la refundación de Bolivia. Quinientos años de rebelión contra la invasión, contra el saqueo permanente, después de 180 años de resistencia contra un estado colonial, después de 20 años de lucha permanente contra un modelo neoliberal, hoy siete de febrero de 2009 es un acontecimiento histórico y singular para Bolivia y Latinoamérica (...) Por primera vez en la historia en Latinoamérica y en el mundo los servicios básicos, el agua, la luz, el teléfono, son un derecho humano, por tanto no será negocio privado sino de servicio público. (...) Pese a tantas adversidades, tantas humillaciones, llegamos a esta nueva Constitución donde están consagradas las aspiraciones más profundas de los sectores más abandonados de Bolivia, como indígenas y trabajadores.*

Presidente Evo Morales, 2009

*A mi madre, mis hijos Nicolás,  
Esteban e Iván, mi hermana Gabriela y  
su compañero Walter, y a mis sobrinas  
Daniela y Paula con quienes transito  
ternuras y alegrías compartidas.*

*En memoria de Simón Rodríguez  
y Luis Iglesias, cuyos actos y palabras  
iluminan la Educación Popular de  
Nuestra América.*

*A los Pueblos y Gobiernos de Venezuela  
y Bolivia que Educan al Socialismo y  
Revolucionan a la Educación en la  
incesante búsqueda de presentes  
y futuros de justicia.*

# Índice

Prólogo. Revolución y educación en Nuestra América. <i>Iraida Vargas Arenas</i> .....	9
A modo de introducción general .....	17
SECCIÓN I	
LA POLÍTICA EDUCATIVA BOLIVARIANA EN TIEMPOS DE REVOLUCIÓN .....	41
A modo de introducción .....	43
Capítulo 1. Contextos y contenidos de la Constitución Bolivariana .....	47
Capítulo 2. Una mirada al pasado para comprender las luchas del presente ..	59
Capítulo 3. Las políticas educativas bolivarianas a partir de las primeras correcciones a la herencia neoliberal .....	77
Capítulo 4. Algunos núcleos políticos teóricos y pedagógicos de la experiencia bolivariana.....	103
SECCIÓN II	
LA POLÍTICA EDUCATIVA BOLIVIANA TIEMPOS DE TRANSICIÓN REVOLUCIONARIA ....	109
A modo de introducción .....	111
Capítulo 5. Contenidos y horizonte de la Constitución Boliviana.....	115
Capítulo 6. Un abordaje histórico de las políticas educativas en Bolivia.....	131
Capítulo 7. Política educativa. Las definiciones actuales, normativa y proyectos, debates en curso .....	155
Capítulo 8. Cuestiones políticas y teóricas en debate: tensiones entre pasado y presente. El poder y el saber en disputa.....	167
SECCIÓN III	
DE LAS PEDAGOGÍAS DE LA REVOLUCIÓN A LA REVOLUCIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS ..	185
A modo de introducción .....	187
Capítulo 9. Las pedagogías de la revolución .....	189
Capítulo 10. La revolución de las pedagogías .....	219
Capítulo 11. Una agenda teórica y práctica .....	229
Capítulo 12. <i>Postscriptum</i> . Salió la nueva ley.....	241
Bibliografía .....	257



# Prólogo

## Revolución y educación en Nuestra América

*Iraida Vargas Arenas\**

Alguien escribió hace tiempo que los prólogos deben ser breves; éste, como cualquier otro, también lo será. Me complace enormemente prologar *La escuela pública tiene quien le escriba*, no solo por ser un libro escrito por el compatriota argentino Pablo Imen, sino también porque aborda un tema vital para la liberación de los pueblos de Nuestra América como es el de la educación. El autor compara en su obra dos interesantes experiencias nuestroamericanas sobre políticas públicas educativas, en Bolivia y Venezuela, ambos países enfrascados en la actualidad en la construcción de un Socialismo del Siglo XXI.

Para nosotras, la educación participa en la forma como cualquier sociedad determina, asigna, selecciona, evalúa y transmite los conocimientos. El conocimiento y su difusión es una producción social que sirve para legitimar las prácticas sociales; en el presente, ha llegado a depender de la institucionalización de la educación de determinadas formas de conocer, aprender y analizar.

La educación, en el sistema capitalista, está sometida al poder de las clases sociales hegemónicas, por lo que las distintas formas de conocimiento han sido homogeneizadas siguiendo los criterios de utilidad que maneja el Capital, aplicando mecanismos de control social. De esa manera, la educación se ha constituido en el capitalismo en un medio de adaptación o ajuste del cual se ha valido cualquier sociedad capitalista para lograr reproducirse; mediante ella, conserva sus características y perpetúa sus instituciones y formas de vida. De forma tal, en el capitalismo la educación tiene ante todo una misión conservadora que consiste en formar a las generaciones de jóvenes con el espíritu y los valores egoístas que caracterizan a esta sociedad, por lo que deja de ser espontánea como sucede en las sociedades precapitalistas y se convierte en una actividad no solo organizada, sino institucionalizada y coercitivamente aplicada e impuesta en tanto representa la garantía de preservación de los intereses de las clases dominantes. En tal sentido, los mensajes que transmite corresponden cabalmente y son un fiel reflejo de la concepción del mundo, del imaginario que poseen esas clases, ya que esa concepción, que debe ser reproducida, sustenta a la sociedad toda y constituye el vínculo entre la estructura económica-política y social y el comportamiento de la población.

\* Antropóloga, historiadora. Premio Nacional de Cultura. Investigadora Nacional Emérita.

En un sentido estricto, la educación es un proceso social que constituye la forma fundamental de socialización para construir ciudadanía y para la formación en valores de una población. Tal como nos lo recuerda István Mészáros, en el capitalismo “las determinaciones generales del capital afectan profundamente a *cada una* de las áreas que tienen algo que ver con la educación, y no nada más a las instituciones formales”, y señala que el papel crucial de la misma es lograr que “los individuos interioricen (...) la legitimidad de la posición que se les asigne en la jerarquía social”, que en la actualidad –diríamos nosotras– se realiza por la vía de una suerte de “persuasión institucionalizada”, aparente y convenientemente concebida como neutra en términos ideológicos, deviniendo la brutalidad original que caracterizó a la misma en los inicios del capitalismo, según Mészáros, en “*modalidad despilfarradora de la imposición de valores*”.<sup>1</sup>

Por ello, consideramos que la educación posee la cualidad de ser necesaria en todo proceso de cambios, y sin que nuestro planteamiento pudiera ser considerado como una exageración, podríamos decir que cualquier sociedad adquiere un nuevo sentido si consideramos las iniciativas que adopte para transformar su sistema sus leyes y normas educativas.

En la construcción del Socialismo del Siglo XXI, ese sistema debe ser susceptible de estimular la formación de sujetos orientados a la creación de nuevas formas de invención política de maneras inéditas; debe ser un sistema que incentive, a su vez, subjetividades que sirvan para actuar creativamente; que permita que los sujetos adopten formas que estimulen la capacidad de invención e imaginación social. En una sociedad socialista de nuevo cuño se necesita un sistema educativo que asuma la urgencia de realizar acciones en espacios en donde prevalezcan las medidas tendientes a estimular las capacidades de auto-gestión y auto-organización, expresadas en las ya existentes organizaciones vecinales populares urbanas y rurales campesinas, y que propicie el fortalecimiento y la resemantización de las actuales redes femeninas, siempre presentes en todos esos espacios, ya que son redes sociales de trabajo y solidaridad.<sup>2</sup> Así, debe ser un sistema educativo que tenga como meta la formación de sujetos que puedan construir nuevos escenarios políticos a través de diversas estrategias políticas con fines liberadores claramente concebidos; en otras palabras, sujetos que asuman la tarea de lograr una construcción autónoma de espacios diversos de participación y decisión social colectiva.

Todo lo anterior hace eco con las ideas gramscianas en relación a la conexión entre pedagogía y política, a su concepción de que la Escuela sirve ciertamente para la formación intelectual, pero también para entender la relación entre intelectuales y productores, entre cultura y trabajo. Gramsci también señalaba la importancia que tiene la educación en la formación en valores por lo que, para él, lo importante

1 Mészáros, István, *El Desafío y la carga del tiempo histórico. El Socialismo en el Siglo XXI*, Caracas, Vadell Hermanos Editores, 2009, p. 229. Énfasis del autor.

2 Vargas, Iraida, *Historia, Mujer, Mujeres*, Caracas, Primera edición del Ministerio de Economía Popular, 2006.

era entender la complejidad de los problemas pedagógicos en el conjunto de los problemas culturales y políticos inherentes a la condición humana.<sup>3</sup>

Los Estados Populares, como los que han emergido recientemente en Nuestra América, sobre todo en Suramérica, deben asumir la orientación, conducción, financiamiento y vigilancia de una educación que permita formar a esos sujetos, por lo que deben garantizarles, por ese medio, gozar de las capacidades necesarias para la acción política y social autónoma.

En casos de sociedades multinacionales como la boliviana o multiculturales como la venezolana, el sistema educativo debe responder a esas características. En tales casos, los programas educativos pasan a constituir la piedra angular en la socialización de una población extraordinariamente diversa desde el punto de vista étnico-cultural.

Pablo Imen en *La escuela pública tiene quien le escriba* explora, por un lado, cómo inciden las nuevas constituciones en los países estudiados, así como las leyes sancionadas –como la venezolana Ley Orgánica de Educación– o en debate –como el proyecto Siñani-Pérez en Bolivia– que regulan o aspiran a regular los sistemas educativos de dos países suramericanos como Bolivia y Venezuela en las iniciativas colectivas. Por otro, qué tan congruentes son esas normativas con los proyectos políticos de construcción socialista que sostienen ambos estados, porque, como bien señala Mészáros, “ningún proyecto político podría ir más allá de las palabras si no hace de la educación uno de sus instrumentos fundamentales”. El autor también apunta: “no es concebible una reformulación significativa de la educación sin la correspondiente transformación del marco social en el que las prácticas educativas deben desempeñar sus funciones vitalmente importantes e históricamente cambiantes”. Más adelante, Mészáros asienta que la educación “no es acción indiferente a la política, ni se puede separar del proceso general de la vida de la nación”.<sup>4</sup>

No podemos nosotras dejar de señalar las diferencias en la composición de la población que existen entre los dos países que estudia Imen, sobre todo si tomamos en consideración sus componentes étnicos. Bolivia es un país donde más del 60% de su población está integrado por los descendientes de los diversos pueblos originarios que poblaron Nuestra América desde hace ya unos 40 mil años. Venezuela, por su parte, es un país multicultural, con una mayoría de población mestiza, mezcla de diversas composiciones étnicas aunque preponderantemente de ascendencia africana y con una significativa aunque minoritaria presencia de pueblos indígenas descendientes de los originarios. No obstante estas diferencias, podemos considerar que en ambos países, durante los períodos anteriores a la aparición de los Estados Populares actuales, existieron similitudes en los objetivos perseguidos por las políticas educativas estatales.

Ambos Estados definieron los términos para la formación nacional de la identidad política y la extensión o restricción de la ciudadanía política. Ambos insti-

3 Gramsci, Antonio, *La alternativa pedagógica*, Caracas, Editorial Laboratorio Educativo, s/f.

4 Mészáros, I., *op. cit.*, pp. 218-219.

tucionalizaron y privilegiaron ciertas identidades políticas nacionales, ofrecieron incentivos para que los ciudadanos y ciudadanas pudieran expresar públicamente algunas identidades políticas sobre otras. En suma, los dos estados trataron de modelar, coordinar y canalizar mediante la educación las identidades públicas, mientras definían un régimen de ciudadanía que prescribió quiénes poseían la membresía política y cuáles eran sus derechos y cómo se estructuraban los intereses de cada sector de la sociedad en la intermediación con el todo.

Pero, esas identidades públicamente sancionadas no se adecuaron ni por asomo con las identidades y preferencias reales de los diversos sectores étnicos de los dos países.

Mientras en el caso boliviano, la mayoría de la población de origen indígena fue segregada del disfrute de los beneficios de la ciudadanía, en el caso venezolano sucedió lo mismo con la mayoritaria población afrodescendiente y con los pueblos indígenas sobrevivientes. Como consecuencia, se dio la exclusión social de ambos componentes étnicos. La imagen que transmitía la educación oficial en Venezuela señalaba que en el país existía una democracia étnica, con un racismo ausente; que se trataba de una sociedad étnicamente plural gracias al mestizaje, de manera que el nacionalismo y la identidad nacional que sostenía esa imagen acuñada por las minorías de la élite y que voceaba y reproducían los programas educativos, en la realidad entraban en contradicción con los patrones de discriminación racial existentes. De esa manera, los afrodescendientes y los indios podían por tanto, aunque de modos diferentes, ser excluidos por ser no-mestizos y ser incluidos sólo como reclutas para la mezcla.

Por otra parte, los grupos indígenas minoritarios venezolanos, también excluidos como se ha dicho, formaron enclaves sub-nacionales, lo que les ofreció la oportunidad política para que se organizaran de manera relativamente autónoma del Estado, a pesar del clientelismo partidista existente, y tuvieran la capacidad para que comunidades diversas –y a veces espacialmente distantes– pudieran crecer y confrontar con el Estado.

Como resultado de estas políticas públicas, los regímenes de ciudadanía de ambos países han llevado a la politización de las identidades de indígenas y afrodescendientes. En la actualidad, tanto en Bolivia como en Venezuela, pero quizás con mayor fuerza en el primero, por razones obvias, se han operado cambios institucionales que han politizado aun más las identidades de todos los sectores étnicos, de una manera novedosa.

En el caso venezolano, durante los 40 años de democracia representativa, prevaleció un sistema educativo orientado a formar personas acríticas, pasivas y desnacionalizadas que pudieran adaptarse al sistema de dominación, que no cuestionaran las prácticas de la dominación. La educación durante esos 40 años colonizó de nuevo a la sociedad venezolana, deshumanizando a la población, sobre todo a los sectores populares. La educación se valió de dos aspectos para lograr los objetivos del proyecto político-cultural del estado venezolano de la llamada cuarta república: el tecnológico, con el cual se formaba a los individuos en el manejo de determina-

dos conocimientos y destrezas, y el ideológico, mediante el cual se los imbuía de un sistema de ideas y valores como forma de condicionar sus conductas de modo que éstas fueran funcionales con el sistema.<sup>5</sup> No obstante, decenas de generaciones de venezolanos y venezolanas realizaron labores subterráneas de resistencia activa, muchas de las cuales supusieron experiencias de confrontación directa con el poder, incluyendo la lucha armada, experiencias que, como fuerza acumulada, han servido para que se dé la actual concepción dentro de la mayoría de la población de que la educación es tanto un asunto público como un derecho humano.

Como consecuencia de las políticas públicas educativas, actualmente el sistema educativo de ambos países, tal como sucede en casi toda Nuestra América, continúa educando para una sociedad que ya no existe. Ello es particularmente notorio en la educación superior: arquitectos/as interesados sólo en diseñar casas o edificios privados, la mayoría de las veces pensados como obras de diseño artístico y poco funcionales a las necesidades de los usuarios/as, periodistas liberales burgueses alejados de la realidad nacional que se identifican con los intereses de los dueños de las empresas en las cuales trabajan y son explotados/as, médicos/as que solamente desean trabajar en clínicas privadas y hacer dinero, humanistas de todas las ramas del saber que repiten modelos foráneos, inaplicables en las dos sociedades actuales cuyas poblaciones han cambiado sus necesidades, metas y objetivos.

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que tales políticas públicas han estimulado la distancia entre la cultura de los expertos y la del público más amplio, la cual no solamente ha crecido, sino que esa “cultura de los expertos” se ha separado de su objeto de estudio hasta el punto de que existe entre ambos una brecha que luce cada vez más insalvable.

Las universidades y centros de educación superior de ambos países han dado las espaldas a las nuevas realidades sociales que caracterizan a Bolivia y Venezuela, por lo que sus enseñanzas e investigaciones –salvo excepciones– no tienen conexión con los procesos socio-históricos que se han estado manifestando en dos últimas décadas.

En el caso venezolano, las autoridades académicas de las universidades tradicionales han hecho caso omiso de las nuevas configuraciones políticas y sociales, y representan el absurdo pensamiento de la derecha irracional venezolana que sólo concibe el golpe de Estado violento como manera de volver al ya nebuloso e imposible pasado anterior a 1998, cuando se inicia el proceso bolivariano. El profesorado, por su parte, se ha aferrado a las absurdas nociones positivistas de una supuesta neutralidad política de la ciencia. La consecuencia de esta actitud académica irracional será la de sellar el colapso definitivo de esas instituciones universitarias tradicionales, las cuales están siendo reemplazadas por nuevos conceptos de enseñanza superior, quizás más pragmáticos, dedicados a la solución puntual de los problemas de la sociedad venezolana.

<sup>5</sup> Vargas Arenas, Iraida, *Resistencia y Participación. La Saga del Pueblo Venezolano*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana S. A., 2007.

Todas estas razones han llevado a los gobiernos de Bolivia y Venezuela a la creación de un nuevo sistema educativo, con nuevos institutos y centros de investigación dedicados a investigar e indagar la realidad concreta y comenzar la construcción de una nueva teoría social sobre la naturaleza y medios de transformación de sus sociedades.

Durante 40 años, las movilizaciones sociales que caracterizaron la historia venezolana han culminado transitoriamente en la actual presencia del gobierno bolivariano y, recientemente, éstas han tenido momentos fundamentales de constitución y articulación con nuevas propuestas educativas autónomas y soberanas. A tono con estos objetivos, el gobierno bolivariano ha tratado de destruir las prácticas elitescas que condujeron a la apropiación del llamado saber académico por parte de minorías, es decir, se ha empeñado en romper con una educación sólo destinada a formar individuos que perpetúen las condiciones capitalistas existentes, dando a todos y todas posibilidades para acceder a ese tipo de conocimiento, al mismo tiempo que reivindica cualquier forma de saber independiente del consagrado por la academia. La estructuración del nuevo sistema educativo venezolano ha partido de la tesis de que es necesaria la creación de un nuevo tipo de ciudadano/a leal a su país, por lo cual es imprescindible realizar una relectura de la historia nacional a los fines de re-elaborar una memoria histórica que actúe como catalizador para lograr estimular la generación y aceptación de nuevos valores culturales centrados en la cooperación, la solidaridad y la reciprocidad. Para el logro de esos objetivos, se ha puesto en práctica una política de inclusión de los y las tradicionalmente excluidos/as. Esto se ha alcanzado, en primera instancia, mediante la alfabetización de aquellas personas que nunca pudieron gozar del derecho a la educación. Para ello se ha implementado la Misión Robinson, con apoyo del gobierno y pueblo cubano, a través del método “Yo, sí puedo”. En segundo lugar, se les ha incorporado a la estructura del sistema educativo, y reintegrado a aquellos/as que –por diversas razones– tuvieron que dejar sus estudios en los varios niveles educativos. Estos requerimientos han sido atendidos por las misiones Ribas (educación secundaria) y Sucre (educación superior). Especial y particular tratamiento han tenido en este programa los pueblos indígenas, impartiendoles educación bilingüe. Un proceso similar ha sido llevado a cabo en Bolivia.

Sin embargo, una pregunta esencial que surge es: ¿trata realmente el Estado Bolivariano crear con la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) un sistema educativo y dentro de él una escuela pública que sirva de plataforma para una formación ideológica y práctica que impulse una verdadera transformación social o, por el contrario, sólo consiste de una reforma? Como bien ha apuntado Mézáros, las transformaciones son irreversibles mientras que las reformas son reversibles. ¿Será posible que la LOE logre que toda la población y en especial los/las actuales funcionarios del Estado se sometan a los mandatos de los mecanismos colectivos de deliberación y decisión que son consustanciales con una sociedad socialista y que han surgido como consecuencia de las movilizaciones y luchas sociales?

Es indudable que el Estado Bolivariano ha asumido con la LOE su primordial función educativa; se ha comprometido como Estado Docente, haciendo posible la implementación de un sistema educativo acorde con las necesidades de la población; sin esa asunción, el sistema educativo no puede expandirse ni consolidarse, ni el Estado puede asumir su responsabilidad para garantizar el derecho de las mayorías y la transformación nacional. En tal sentido, es importante señalar que la LOE faculta al Estado Bolivariano para la creación de una educación pública laica, científica, gratuita, obligatoria, popular y nacional, no confesional como ha existido mayoritariamente hasta ahora, que incluye como premisa práctica la municipalización de la educación y las universidades populares, las aldeas universitarias, los liceos populares, las escuelas bolivarianas y los llamados “Simoncitos” (centros de educación pre-escolares) para atender a todos los niveles educativos.

Pero, como señala Imen, es necesario esperar y ver cuáles serán las realizaciones educativas de la LOE en los distintos niveles del sistema, sus transformaciones y proyectos y, sobre todo, cómo se ajusta al proyecto de transformación socialista. Así mismo, cómo atiende y da respuesta a la compleja situación que plantean las minorías étnicas, y cómo se concerta con la orientación educativa y social en general a la luz del singular cuadro de fuerzas políticas existentes.

En el caso boliviano, una nueva Ley de Educación no ha podido sancionarse todavía dada la existencia de inéditos e interesantes conflictos en el bloque popular y revolucionario. En efecto, el contrapunto se da entre las perspectivas culturales que se fundan en la matriz indígena originaria campesina y aquellas que, como sostiene predominantemente el sindicalismo docente urbano, se asientan en la cosmovisión del marxismo clásico. Así, habrá que ver el recorrido del proyecto de ley Siñani-Pérez de manera de hacer la nueva legislación compatible con el marco establecido por la nueva Constitución que lo reconoce como país multinacional en atención a la coexistencia de una mayoritaria presencia de pueblos indígenas y una minoritaria presencia de una población mestiza y la de origen europeo, en la cual existe la comprensión de que la reconstrucción identitaria de esos diversos componentes étnicos de la población boliviana se ha convertido en estrategia de lucha y organización social. En Bolivia los indígenas son mayoría, pero han sido tratados como si fuesen minorías; sin embargo, con sus luchas sostenidas, sobre todo las que se dieron a comienzos de los años 2000, han logrado innovar los términos del discurso político, el régimen de ciudadanía, los espacios de asociación política y las redes organizativas, entre otros cambios. Ciertamente los movimientos indígenas bolivianos emergieron para defender la autonomía local ante a las políticas estatales y fueron capaces de organizar a las comunidades en espacios de asociación política creando redes transcomunitarias.

*La escuela pública tiene quien le escriba* trata la mayoría de los temas que ya hemos señalado en este prólogo. Y lo hace a través de un análisis riguroso de los discursos oficiales de los gobiernos de Bolivia y Venezuela, por lo que advierte: “Quien intente encontrar en las páginas que siguen un completo detalle de la política educativa bolivariana e indigenista encontrará el relato parcial, de un aspecto de

la misma”. Esas modestas palabras oscurecen el hecho de que *La escuela pública tiene quien le escriba* hace interesantes aportes a la comprensión del tema planteado que superan con creces las limitaciones que tuvo el autor con las fuentes. En lo personal, considero muy valiosa la sección III del libro: “De las pedagogías de la revolución a la revolución de las pedagogías”, fundamentalmente el punto que trata las redefiniciones de lo público, de la ciudadanía y de la democracia, que aborda el complejo asunto de la educación como derecho social y humano. Coincidimos plenamente con el autor –tal como lo hemos expresado en varias de nuestras obras– en su idea de una educación que forme para la diversidad y el respeto a la diversidad cultural. En el caso de las redefiniciones, apreciamos como muy interesantes y atinadas las ideas expresadas sobre la necesidad de ampliar el concepto de lo público, así como sus discusiones sobre la idea del presidente Chávez de la economía como práctica social y, sobre todo, las afirmaciones sobre la importancia de considerar en el análisis los procesos políticos y culturales “en los que la palabra es tomada por los sectores populares”. Todas estas afirmaciones y debates, nos parece, hacen eco no solamente con las ideas de Paulo Freire expresadas en su texto *Pedagogía de la Esperanza*,<sup>6</sup> sino que reivindican la dimensión cultural de lo social, generalmente obviada en la mayoría de los análisis sobre pedagogía, más centrados en sus aspectos instrumentales.

Como vemos, la escuela pública sí tiene quien le escriba.

Caracas, 3 enero 2010

6 Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, México, Siglo XXI Editores, 2009.

# A modo de introducción general

## 1. UN COMPLICADO PUNTO DE PARTIDA

*La escuela pública tiene quien le escriba* pretende conservar un complejo equilibrio entre el despliegue de análisis riguroso de aspectos sustanciales de la política educativa en Venezuela y Bolivia y la celebración conmovida por el anuncio de la “buena nueva” de Nuestra América:<sup>1</sup> la posibilidad de avanzar hacia el Socialismo del Siglo XXI.

La elección del título obedece a varias razones y es de estricta justicia explicarlo en unas pocas líneas. La resonancia de la novela de Gabriel García Márquez, *El coronel no tiene quien le escriba*, de 1961, es inmediata y ciertamente consciente. De esa expresión, ahora aplicada al análisis de la educación pública, intuyo –y no tengo ninguna evidencia al respecto– que en 1998 Julia Varela decidió titular “La escuela pública no tiene quien le escriba” dentro del volumen *Neoliberalismo versus democracia*, libro en el que son denunciados con lucidez los ataques del proyecto mercantil de dominación contra todo lo público, y especialmente contra la educación. En 2005 publiqué, para el análisis de la política educativa en Argentina en los años 90, *La Escuela Pública Sitiada*.<sup>2</sup> En todo caso, quién le escribe hoy a la Escuela Pública en Venezuela y Bolivia son sus pueblos, sus gobiernos, las políticas educativas y buena parte de sus docentes.

Este libro que estamos presentando se titula *La escuela pública tiene quien le escriba* como respuesta a la alegría y la esperanza que se expanden con algunos de los procesos políticos, sociales y también educativos abiertos en Nuestra América. A diferencia de los años 90, en que la escuela pública estaba sitiada y no tenía quien

<sup>1</sup> Este apartado se incorpora a partir de reuniones del equipo de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, en Filosofía y Letras, coordinado por Myriam Feldfeber y cuyos miembros son Oscar Graizer, Fernanda Saforcada, Adriana Migliavacca, Nora Gluz, Alejandro Burgos, María Eugenia Grandoli, Maida Diyarian, Paula Grad, Lucía Caride y Mariel Karolinski. En el primer encuentro, la discusión que disparó Oscar se remitía al tono del escrito, y se abrió un intenso debate sobre las tensiones entre la adhesión política y el rigor en el análisis. Quedó así planteado, también, el criterio para establecer la validez, pertinencia, confiabilidad y relevancia del conocimiento producido. Y de modo paralelo e imbricado, el rol que le cabe a los intelectuales en relación con la realidad y su análisis.

<sup>2</sup> Imen, Pablo, *La Escuela Pública Sitiada. Crítica de la Transformación Educativa*, Buenos Aires, Ediciones del CCC, 2005.

le escribiera, los nuevos vientos de cambio parecen traer renovadas dignidades para que el derecho a aprender se transforme en una realidad efectiva.

Venezuela y Bolivia avanzan con cambios tangibles en las respectivas sociedades nacionales. Ambos han sido pioneros en esta etapa en la reformulación del orden social, y construyen una respuesta a los modelos neoliberales preexistentes proponiendo caminos de inspiración socialista y diversa –bolivariana en un caso, indigenista en otro– que ya se han expresado en medidas concretas: cambios en las políticas públicas, cambios en las constituciones nacionales, cambios en el rol del Estado y la economía social en el mundo productivo, cambios en el modo de participación popular en el gobierno y gestión de la cosa pública, cambios en las prioridades de las agendas estatales –dando curso a inéditos y novedosos instrumentos para garantizar los derechos sociales a la salud, a la educación, al empleo, a la vivienda, a la cultura.

Las tremebundas reacciones de los sectores del privilegio desalojados del poder son un indicador incontestable de la profundidad de las transformaciones en marcha.

Cierto es que estos socialismos del siglo XXI adquieren rasgos y modalidades específicas y que, en términos históricos, son experiencias que apenas vienen despuntando y cuyo final está abierto en más de un sentido.

*La pregunta que orienta este trabajo es apenas un punto de partida: ¿Qué dicen los gobiernos que están promoviendo cambios de orientación socialista que van a hacer con la política educativa?* Del conjunto de ámbitos, niveles, mediaciones y dinámicas que atraviesan el sistema educativo (los discursos, la normativa y los sentidos puestos en juego; las medidas que los ponen en marcha; las mediaciones discursivas y prácticas que atraviesan los pasajes del Ministerio a la inspección, de la inspección a los niveles de dirección de la institución escolar; de allí al aula; etc.), elegimos exponer en este trabajo las voces oficiales fundamental pero no exclusivamente.<sup>3</sup>

Es decir que, a partir de las nuevas letras constitucionales, de iniciativas legislativas en curso, de documentos ministeriales, intentamos realizar un primer análisis del rumbo político educativo que impulsa el poder político convalidado en sucesivas instancias electorales.

Siendo la política educativa la acción del Estado sobre la educación sistemática o formal, abordamos uno de los posibles niveles de análisis (discursos, textos, normativa) que dan indicios de una orientación determinada. Entendemos que estas fuentes de análisis nos revelan direccionalidades que apuntan a marcar el rumbo de

<sup>3</sup> Incorporamos en distintos apartados otras voces. Especialmente en el caso de Bolivia, incorporamos perspectivas de actores sindicales, de técnicos ministeriales de otros gobiernos anteriores, o de legislaciones de otros tiempos que expresan viejas relaciones de fuerza, hoy modificadas que dan lugar a nuevos discursos, nuevas políticas, nuevas legislaciones. Ahora bien: todas estas intervenciones se introducen a partir de la voluntad de comprender los debates actuales y las perspectivas inmediatas del desarrollo de las políticas educativas desde el punto de vista de los discursos oficiales. Este es su alcance y, también, su límite.

las prácticas educativas, del gobierno del sistema, del sentido de la educación, de los mecanismos y recursos puestos en juego.

En los apartados del análisis de las normativas se reflejan interesantes cuestiones que ponen de relieve sus alcances y, al mismo tiempo, sus límites. ¿Qué expresa un documento ministerial, una norma o una iniciativa parlamentaria? Para decirlo en palabras un tanto esquemáticas pero, por eso mismo, clarificadoras, los discursos, los textos y –entre ellos– las normas y medidas de política pública cristalizan un momento en la lucha de clases que expresa una determinada relación de fuerzas.

En efecto, siendo los textos oficiales producto del juego de fuerzas antagónicas –como ocurre en toda sociedad estructurada por relaciones de dominación–, el triunfo de unos antagonistas también refleja negociaciones y concesiones parciales entre contendientes. De allí que el análisis de esos discursos oficiales dé cuenta de quiénes han triunfado en la disputa fundamental, pero al mismo tiempo manifiesten las marcas de quienes, habiendo perdido esas batallas, han podido preservar algunas conquistas. Marcan así las orientaciones parcialmente victoriosas, dejan entrever el sentido de la política, sus definiciones más significativas, sus búsquedas explícitas, sus silencios y sus contradicciones. Pero también están las huellas de los derrotados.

Sólo a modo de ejemplo, en Bolivia, la discusión sobre las autonomías –dada la resistencia furiosa de la oligarquía boliviana enquistada en los departamentos de la Media Luna<sup>4</sup> o los límites a la extensión de la propiedad de la tierra –expresada en la furibunda oposición de los latifundistas– llevó a concesiones en la redacción de la nueva letra constitucional que dejaron establecido el equilibrio transitorio en ese momento histórico. En ese sentido, las autonomías quedaron como punto a seguir precisando desde el ministerio correspondiente. Y con respecto al latifundio, con el referéndum constitucional se votó ponerle un límite de 5.000 o 10.000 hectáreas.<sup>5</sup> Pero la negociación hizo que se aceptara que dicha norma no tuviese un carácter retroactivo, sino que se aplicara desde la sanción de la nueva Constitución hacia adelante. Este ejemplo nos permite ver como una norma establece una direccionalidad pero al mismo tiempo revela las relaciones de fuerza entre los contendientes al momento de su elaboración y sanción. Otras tensiones pueden verse también en el plano educativo.

Analizar, de esta manera, los textos legales, los documentos ministeriales, los discursos que atraviesan el campo educativo nos dice muchas cosas de las orientaciones actuales, de las disputas en curso, de los resultados transitorios de las pugnas en todos los planos de la vida social. El abordaje de discursos y normativas del pasado nos permite por otra parte una reconstrucción histórica de esos procesos en tiempos previos a los escenarios actuales.

4 Nos referimos a la denominación informal que se da a la zona oriente de Bolivia, con población mayoritariamente no indígena e integrada por los Departamentos de Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando. Tiene grandes yacimientos de hidrocarburos –especialmente gas– y grandes llanuras con explotación agroganadera. En este lugar se desarrolló un levantamiento comandado por los sectores oligárquicos cuya reivindicación fue la separación del Oriente del país, con el estatuto de “autonomía”.

5 Ganó por más del 80% la posición que ponía como extensión máxima al latifundio 5000 hectáreas.

Insistimos que, como quedara explicitado más arriba, este trabajo es apenas un comienzo. Relevar el sentido de la política expresada en las fuentes discursivas y legales oficiales constituye un necesario aporte para comprender los balances del pasado, las luchas del presente y los desafíos del futuro.

Sin embargo, una mirada dialéctica y totalizadora deberá revelar en un proceso gradual de construcción del conocimiento en el que se completen varios planos articulados. Las relaciones con el pasado; las relaciones con el contexto; las relaciones con las múltiples mediaciones de la política pública en general y de la política educativa en particular; el funcionamiento de dispositivos e instrumentos; los procesos de transformación y aprendizajes colectivos; las contradicciones y las resistencias del pasado que se niega a morir; los posicionamientos de los actores colectivos involucrados en la amplísima esfera de la educación pública y de la política educativa.

Reconocida esta perspectiva de abordaje, cabe inmediatamente dar cuenta de los límites precisos de esta producción. Quien intente por tanto encontrar en las páginas que siguen un completo detalle de la política educativa bolivariana e indigenista encontrará el relato parcial, de un aspecto de la misma, fundamental pero que reclama profundizaciones de la política educativa entendida como totalidad que trasciende la programática oficial y las palabras que la expresan, que reflejan sus alcances y también sus límites. Aquí veremos, pues, las cuestiones referidas a las orientaciones que se desprenden de los discursos oficiales. También encontrará –a partir del análisis de normativa o de textos varios– referencias al pasado.

El punto pues nos lleva a señalar que, en términos de la investigación, nos encontramos en una primera fase del trabajo. Sería por tanto presuntuoso decir que vamos a investigar –*in toto*– la “política educativa” de Venezuela y Bolivia. Más bien nos contentaremos con decir que iniciamos el estudio de la política educativa partiendo del análisis de los discursos oficiales –puestos de manifiesto en normas y en documentos–.

Por otra parte, el abordaje de este presente se construye a partir de la recuperación de las respectivas historias de las políticas educativas que, leídas desde el análisis de las normas preexistentes y de producciones sobre la historia de la política educativa, son útiles para comprender el largo recorrido de las luchas alrededor de la educación pública en estos países.

Ahora bien, el afán por dar a conocer las “buenas nuevas” de Venezuela y Bolivia pone en el centro del debate el tono, la profundidad y las responsabilidades de la teoría social cuando se asume la función crítica de la producción de conocimiento. Con ese debate –qué mirar, qué preguntarse, cómo contarlo– se reinstala una vez más el papel de los intelectuales sobre el mundo que los rodea. En este tiempo histórico de tránsitos profundos e inciertos, la oportunidad de discutir nuestro papel es, más que una oportunidad, una responsabilidad indelegable. Mas dejaremos que esta obra hable por sí misma acerca de la tensión entre la militancia entusiasta y el rigor científico.

## 2. HERENCIAS NEOLIBERAL-CONSERVADORAS Y REVOLUCIONES

*La escuela pública tiene quien le escriba* pretende comenzar a comprender un proceso que promete novedades en materia de educaciones públicas, y, a la vez, expresar las luchas, las alegrías, las esperanzas y las construcciones en la esfera de la política educativa, o, más precisamente, de las orientaciones emanadas del discurso gubernamental o de la legislación (vigente o en discusión). Y lo hace en un tiempo histórico en el que –utilizando la ilustrativa expresión de Antonio Gramsci– lo nuevo no termina de nacer y lo viejo no termina de morir. Hacemos propia la perspectiva enunciada por Paulo Freire, quien concibe la educación como una práctica social y, en tanto práctica social, como práctica política. Entonces, como campo de lucha.

La educación no puede aislarse del contexto en el que se inserta y de la realidad con la cual se imbrica, de la cual es parte, estableciendo vasos comunicantes de mutua influencia con las diversas esferas de la totalidad social. Hablar de la educación, de los sistemas educativos y de las políticas educativas nos conduce a la discusión por el modelo de sociedad, de economía, de Estado, de ser humano al cual la educación debe dar respuesta. No hay sin embargo un único modelo de ser humano y sociedad al cual tender: en el marco de relaciones sociales incompatibles, los fines hacia los cuales debe tender la educación son materia de dura disputa. Y si estas luchas ocurren en momentos de “capitalismo normal”, con más razón es esperable que el conflicto sea una constante en los procesos de transición revolucionaria.

Así las cosas, analizar la educación exige hacer una entrada por los contextos en los que la educación se despliega. Sin comprender los marcos más generales no es posible entender lo que la educación construye y discute.

Cuando Antonio Gramsci formuló en la década del 30 la frase ya citada sobre los tiempos de tránsito histórico, avanzó en la comprensión de aquella coyuntura con acertados análisis y renovadas conceptualizaciones. Pudo dar cuenta de uno de los momentos históricos más oscuros de la larga noche nazi-fascista, sabiendo de la existencia de una alternativa encarnada por los socialismos del siglo XX, que expresaban entonces la posibilidad de otro mundo de igualdad y justicia.

Los ejércitos de Mussolini y Hitler fueron derrotados militarmente –cabe analizar cuánto de su herencia cultural y política sigue vigente–,<sup>6</sup> a pesar de lo cual el capitalismo no cesó en prácticas y modelos de sometimiento, de explotación, de amenaza y violación sistemática de los derechos humanos en todas las latitudes del planeta.

Los “socialismos realmente existentes”, por su parte, colapsaron en un proceso que aún exige análisis más rigurosos que den cuenta de ese suicidio inesperado.

Las décadas del 80 y 90 parecían dar la razón al pronóstico de Francis Fukuyama, cuyo libro *El fin de la historia y el último hombre* proclamaba el triunfo definitivo del capitalismo. Sin embargo, el cambio de milenio trajo consigo novedades,

6 La última medida legal del Senado de Italia –por iniciativa del Poder Ejecutivo de Silvio Berlusconi– que establece la exigencia de que los médicos delaten a pacientes inmigrantes ilegales da cuenta de las persistencias de la xenofobia y el racismo que constituyen verdaderos programas de gobiernos, occidentales y cristianos.

algunas de ellas cargadas de esperanzas. Hasta entonces, sólo Cuba entre nuestros países había sostenido encendido el fuego de la utopía redentora del socialismo y de la dignidad rebelde.

Fue Nuestra América un lugar de impensados procesos revolucionarios. Asistimos a rebeliones populares que constituyeron el fin de un ciclo histórico, y que tuvieron como modo particular de manifestación un primer momento insurreccional. Su consecuencia inmediata fue la renuncia de muchos presidentes (verdaderos sátrapas imperiales), dando paso a un segundo momento de victorias electorales de nuevos gobiernos que, con sus matices, prometían poner fin a los modelos neoliberales instalados a sangre y fuego por dictaduras militares y continuados con mayor o menor entusiasmo por sucesivos gobiernos constitucionales.

Los cambios de orientación desplegados desde fines de los 90 no fueron producto de un estallido instantáneo. Más bien deben verse como parte de un proceso secular de resistencias a múltiples opresiones que se aceleró en ese momento histórico.<sup>7</sup>

Tras el Caracazo<sup>8</sup> a finales de los 80, en el año 1998, Hugo Chávez triunfa claramente en las elecciones presidenciales venezolanas. En cascada, tras duras crisis, en sus respectivos países asumen Néstor Kirchner en Argentina (2003), Lula Da Silva en Brasil (2003), Martín Torrijos en Panamá (2004), Tabaré Vázquez en Uruguay (2005), Michelle Bachelet en Chile (2006), Evo Morales en Bolivia (2006), Rafael Correa en Ecuador (2006), Daniel Ortega en Nicaragua (2007), Fernando Lugo en Paraguay (2008) –entre otros ejemplos–.

Se trata de gobiernos cuyo denominador común se expresó en la firme decisión de promover un proceso de unión indoamericana superando la impronta del Mercosur como mera oportunidad de negocios entre economías vecinas. En otras palabras, el proceso apuntaría a la profundización de construcciones colectivas que anuncian la posibilidad de un futuro regional basado en relaciones fraternales, igualitarias, solidarias.

Las iniciativas propuestas atraviesan todas las esferas de la vida social. Para hacer una muy breve enumeración, no exhaustiva y sólo a modo de ilustración, registramos la búsqueda de modalidades de intercambios que generen beneficios mutuos a las economías de nuestros países, basados en nuevos principios que ordenen el vínculo entre los pueblos y sus gobiernos. Venezuela ha sido el motor de experiencias en este sentido: Argentina, por caso, y con fuerte intervención del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), o el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) ha provisto profesionales y conocimientos para con-

7 Más allá de la emergencia –por su visibilidad– del movimiento zapatista en México el 1º de enero de 1994 y algunos fenómenos localizados como el riojanazo o el santiagazo en Argentina en los primeros años 90, distintos presidentes de América Latina debieron conocer el camino de la destitución, bien por investigaciones de corrupción, bien por estallidos de indignación popular. Collor de Melo en Brasil en 1992 o el levantamiento de 1997 contra Abdalá Bucaram en Ecuador fueron algunos ejemplos que luego se extendieron en el continente.

8 Los días 27 y 28 de febrero de 1989 se desarrolló una fuerte protesta frente a medidas de corte neoliberal implementadas por el gobierno de Carlos Andrés, que reprimió ferozmente ese levantamiento popular. Las cifras oficiales hablan de 276 muertos, y ese fenómeno se lee como antecedente inmediato del triunfo del presidente Hugo Chávez Frías, apenas diez años más tarde.

tribuir al desarrollo económico de Venezuela. Pero los bolivarianos han impulsado proyectos que van desde la infraestructura (Gasoducto del Sur), pasando por la creación del Banco del Sur, atravesando el espacio cultural como el canal Telesur, y otra multiplicidad de acciones en un mismo sentido de integración.

La creación de Unasur, el 23 de mayo de 2008, expresa un paso más en el plano político, que ya se destacó en el tratamiento de conflictos entre países de la región —el de Colombia y Ecuador, por una incursión militar ordenada por el presidente Uribe en 2008, y en el mismo año la intervención colectiva en el conflicto interno de Bolivia, en el que la derecha oligárquica destituyente promovió una insurrección contra el gobierno democrático y revolucionario de Evo Morales—. Más recientemente, el conflicto entre Colombia y Venezuela fue resuelto de un modo pacífico y, otra vez, sin la intervención tutelar de EEUU.

Este muy breve recuento permite poner de manifiesto una situación inédita en Nuestra América, que está, al mismo tiempo, preñada de oportunidades, mientras libra una batalla de final abierto contra las fuerzas retardatarias del privilegio, que —como ha ocurrido en la historia de la humanidad— se niegan a renunciar a sus riquezas, a su poder, a su exclusivismo y a su impunidad.

Esta lucha fundamental contra y con las fuerzas del pasado inmediato colonial se expresa al mismo tiempo de manera heterogénea, con modelos nacionales divergentes en las formas y los contenidos.

Por un lado, hay países que siguen siendo gobernados por fuerzas políticas que continúan más o menos abiertamente los postulados del Consenso de Washington, como ocurre en el caso de Colombia y de Perú. Pero aun estos países se ven compelidos a participar de las nuevas instancias político-organizativas como Unasur, lo que genera una situación inédita en la región. Por el otro, si bien existen acuerdos amplios de la mayoría de nuestros países acerca de la necesidad de preservar la autonomía regional y defender la soberanía frente a las pretensiones imperiales, es cierto que existen fuertes matices en los límites y los alcances de los proyectos nacionales.

Procesos sostenidos en una enorme movilización popular y creciente radicalización política prometen refundar el socialismo, en un camino repleto de incertidumbres, creaciones y realizaciones hacia el Socialismo del o en el siglo XXI. En esta línea se inscriben, además de la Cuba revolucionaria, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Nicaragua.

Estos países, por su parte, han emprendido un proyecto común que aspira a expandirse, el ALBA (Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América), que se funda en principios incompatibles con la lógica capitalista. Inaugura un nuevo modelo de relaciones entre gobiernos y pueblos, fundados en la solidaridad, la reciprocidad, la igualdad y el compromiso con una suerte colectiva.<sup>9</sup>

9 En la VI Cumbre Presidencial de la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA), el presidente Chávez señalaba: “Este es un esfuerzo de construcción. El ALBA es un concepto, un espacio geopolítico, neoeconómico, social, cultural, ideológico que está en construcción. (...) Es el proyecto de aquellos que salieron a dar su vida por un sueño. Hagámoslo realidad. (...) Habló Daniel Ortega del socialismo. Desde aquí decimos: ese es el camino. Claro, el ALBA respeta las particularidades de cada quién; el

Otros procesos de carácter más “institucionalizado” encabezan transformaciones centradas en negociaciones complejas con los antiguos bloques de poder y con mayor lentitud van produciendo cambios a través de recorridos contradictorios. Brasil, Paraguay y Uruguay constituyen ejemplos paradigmáticos de este modelo. Argentina suele ser ubicada en un punto intermedio entre las dos vías aquí señaladas.

Otros expresan la continuidad de las políticas neoliberales: Colombia, México, Perú y, desde marzo de este año, Chile.

La dinámica de esta región en los últimos años se vio sometida a duras pruebas que, en el balance provisorio, han consolidado la unidad de lo diverso para confrontar con lo antagónico.

La eficacia de esta construcción común ha sido contundente, y hay evidencias empíricas en este sentido. En 2005, Mar del Plata fue el lugar de entierro del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), a partir de una valiente oposición del núcleo duro de los países de Sudamérica a convalidar un acuerdo que sólo profundizaría los niveles de expoliación y desigualdad contra nuestros intereses y a favor de intereses de los Estados Unidos de Norteamérica.

La aparición de conflictos entre países –especialmente dado el lugar de gendarme imperial que Colombia viene a desempeñar en la región– ha sido procesada a través de discusiones y negociaciones que (es de resaltar) no incluyen a Estados Unidos y se saldan de manera pacífica.

Inclusive países con fuertes lazos por sus proyectos transformadores o por simpatías personales de sus líderes han sufrido cortocircuitos que se han resuelto por la vía del diálogo. El caso de la suspensión del pago de una deuda del gobierno de Ecuador con el Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social (Bndes) de Brasil para la construcción de una represa por una empresa privada brasileña constituyó en el segundo semestre de 2008 un problema entre ambos países que fue resuelto a partir del consenso.

El golpe de Estado en Honduras en junio de 2009 y la instalación de nuevas bases norteamericanas en Colombia son dos datos recientes que abren nuevas incertidumbres en el proceso regional iniciado en las puertas del nuevo milenio.

Este complejo escenario, contradictorio y a la par esperanzador, es el que muestra los caminos para otro futuro posible.

## LA PESADA HERENCIA

La mayoría de los gobiernos de Nuestra América se han comprometido a dar una vuelta de página a la infausta herencia neoliberal, y en ese camino avanzan, según vimos, a partir de diferentes estrategias y con objetivos de distinto alcance.

La aplicación durante un cuarto de siglo de las políticas neoliberales-conservadoras arrasó con las conquistas logradas por los pueblos en los capitalismo bene-

---

ALBA se abre al debate. Un socialismo nuevo, nuestro, americano, como decía Mariátegui: ‘indoamericano, caribeño’. Afincado en nuestras realidades. (...) Sólo el socialismo nos puede permitir construir una nueva y verdadera sociedad de iguales, igualdad, libertad, justicia”. Caracas, 26 de enero de 2008.

factores –limitados pero tangibles– y profundizaron procesos de inserción mundial subordinada y dependiente, con dosis inéditas de exclusión y el vaciamiento de la política, de lo público y de lo colectivo.

Dichos modelos se expresaron en la reconfiguración de modelos productivos preexistentes, la ampliación en la brecha de la desigualdad, la expansión de la pobreza y el desempleo, el empeoramiento de todos los indicadores sociales, generando inéditos fenómenos como el retorno de enfermedades del siglo XIX –el cólera– o el aumento inconcebible de la mortalidad infantil.

Una cultura liviana y la difusión de valores promotores del individualismo, la competencia, el egoísmo, el consumismo fueron el sustento cultural de la hegemonía neoliberal-conservadora.

El autoritarismo fue un componente central de los gobiernos títeres del poder imperial, que hicieron de la judicialización del conflicto social y la represión abierta contra la movilización callejera sus principales armas para afrontar los cuestionamientos populares contra sus políticas de injusticia.<sup>10</sup>

Refutando las previsiones de Fukuyama, la historia demostró estar muy viva, y el poderoso arsenal de recursos de las clases dominantes no pudo sostener los mecanismos de dominación. Se quebró el “consenso neoliberal” a partir del protagonismo insurreccional de los pueblos de Nuestra América.

Ahora bien, para comprender la orientación que rigió los pasos dados hasta ahora –particularmente en materia de política educativa– es preciso dar cuenta del punto de partida de estos procesos.

Los 80 y los 90 fueron escenario temporal de la aplicación de las políticas neoliberales, uno de cuyos focos fue el diseño de políticas educativas que apuntaron a dismantelar o reconfigurar los sistemas educativos forjados desde fines del siglo XIX o principios del XX.

Antes de adentrarnos en la cuestión específicamente educativa, señalemos que las dictaduras del último cuarto del siglo XX –y sus sucesivas reposiciones constitucionales– tuvieron como objetivo configurar el orden capitalista según los cánones del Consenso de Washington, entre cuyas medidas se inscriben los procesos de privatización de empresas públicas, de implementación de la llamada flexibilización laboral,<sup>11</sup> de aplicación del ajuste estructural y reorientación del gasto público; de imposición de reformas tributarias regresivas. Todo esto sólo pudo hacerse a partir de mecanismos de disciplinamiento social salvaje, de los cuales devinieron profundas reformulaciones en las relaciones entre el Estado, la política, la sociedad y la economía.<sup>12</sup>

10 Véase en Waquant, Loïc, *Las Cárceles de la Miseria*, Buenos Aires, Manantial, 2004.

11 Un modo eufemístico de referirse a la conculcación de derechos adquiridos y precarización laboral a límites que apenas superan los albores del capitalismo en materia de deterioro de las condiciones de trabajo.

12 Si la primera fase de la imposición neoliberal-conservadora en América Latina se operó por la vía básicamente represiva, otros mecanismos operaron posteriormente reforzando la resignación frente al “nuevo” orden: la hiperinflación, el hiperdesempleo y la hiperpobreza constituyeron arietes fundamentales para asegurar un relativo conformismo social. Hubo, por supuesto, acciones de resistencia y sólo

El Estado dejó de lado las antiguas promesas del capitalismo de bienestar de igualdad de oportunidades y con ellas la retórica de los derechos sociales para dar lugar a un discurso que concebía lo público como ineficiente, burocrático, malo, y lo privado como el reino de las soluciones a los problemas que trajo una economía excesivamente estatizada. Su omnipotencia hacía presentar este escenario como el único posible; y el Estado reformuló su propio rol, su dinámica de funcionamiento, sus estructuras. Estos cambios tuvieron consecuencias del más diverso tenor. El Estado dejó su talante democrático y combinó una doble estrategia como Estado Penal y Estado Asistencial.

Los modelos económicos impulsados promovieron una inserción en la “economía global” a partir de los intereses del capital transnacional y, más específicamente, de su fracción financiera –cuya representación asumieron los países capitalistas avanzados–.

Si en los 80 el Banco Mundial hacía énfasis en impulsar políticas para mercantilizar la vida social, en los años 90 debió prestar atención a la cuestión social, ya que aquellas políticas económicas promotoras del libre mercado<sup>13</sup> generaron efectos de profunda exclusión e injusticia. Hay sobre el punto mucho escrito, sólo queremos recalcar aquí que estos fenómenos fueron los escenarios sobre los cuales se desplegaron las políticas educativas neoliberales.

Si bien las realidades educativas –a partir de las propias y específicas trayectorias históricas de los Sistemas Educativos Formales– eran muy diferentes, las concepciones neoliberales dominantes promovieron políticas similares para el conjunto de la región.

## LA EDUCACIÓN SEGÚN EL EVANGELIO NEOLIBERAL-CONSERVADOR

A modo de recetario, se establecieron para el sistema educativo los mandatos de gestionar la pobreza, el empleo y los negocios.<sup>14</sup>

La política pública hizo de la escuela el lugar de contención para dar asistencia a una niñez y juventud que engrosaba las filas de pobres e indigentes. La escuela, así, se convertía en un gigantesco depósito de niños a los que había que atender a partir de sus duras realidades, atravesadas por la vulneración de todos sus derechos.<sup>15</sup> Se interpeló a la institución para que resolviera un problema que sigue estallando. Si con esto no alcanzara, cabe agregar que buena parte del colectivo

---

desde estos primeros brotes resistentes pueden comprenderse los procesos posteriores de insubordinación generalizada.

13 Es importante recordar que el famoso “libre mercado” fue mucho más una afirmación ideológica y propagandística que una política efectiva: el Estado neoliberal estuvo lejos de ser un “Estado ausente”, sino que se constituyó en un actor de primer orden en la creación del modelo neoliberal-conservador. Un caso paradigmático es Argentina, donde hasta el precio de la moneda estadounidense estaba atada a la Ley de Convertibilidad y sólo podía modificarse por la acción legislativa del Parlamento.

14 Estos temas son trabajados, entre otros, en Oliveira, Dalila Andrade, *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*, Petrópolis, Vozes, 2000, p. 360. También en Imen, P., *op. cit.*

15 Según datos del 2002 casi el 60% de los menores de 22 años estaba por debajo de la línea de pobreza. Y si consideramos a los menores de 14 años, el universo de pobres se extendía al 73,5%, casi tres de cada cuatro niños y adolescentes.

laboral docente se incorporó al contingente de pobres en el momento más álgido del modelo neoliberal-conservador. El panorama en las instituciones educativas era francamente desolador.

Por otro lado, en un contexto de políticas laborales que estimulaban la expulsión de mano de obra y la precarización laboral, se presentaba a la institución educativa como clave de la denominada empleabilidad de los jóvenes, y se intentó responsabilizar así a la escuela de un fenómeno –el nivel de empleo– que en rigor era la expresión de un modelo económico-social fuertemente excluyente.

Finalmente, se operaron distintos mecanismos de privatización educativa y de generación de negocios, acorde con el sacrosanto principio de que todo lo que pueda generar dividendos debe ser privatizado.

En el plano pedagógico, la ideología de la calidad educativa fue una herramienta poderosa que contribuyó a dirigir el propio sentido de la política educativa, de las dinámicas institucionales y de las prácticas pedagógicas. Fueron una contundente respuesta –de cariz tecnocrático y sólo aparentemente apolítico– para reorientar la vida del sistema educativo. Las grandes preguntas sobre el sentido de la educación fueron archivadas. Los intensos debates sobre los contenidos de la formación y las querellas (históricas y actuales) sobre los métodos fueron encorsetados en recintos exclusivos o lisa y llanamente silenciados. En cualquier caso, excluidos de las agendas oficiales.

Calidad educativa era sinónimo de establecimiento de una adecuada selección de contenidos elaborados por expertos, procesados por manuales de textos, aplicados por docentes, absorbidos por alumnos y medidos por los ministerios. Los supuestos de esta concepción pedagógica, a poco de andar, revelan su carácter profundamente autoritario y, aunque no se lo admita abiertamente, ineficaz. Señalamos que es autoritario en la medida en que admite una sola mirada del mundo y de la ciencia, se establece según cánones cientificistas y se aleja radicalmente de los intereses, las preguntas, las preocupaciones y las necesidades de la comunidad educativa. Sin negar de ninguna manera el valor del conocimiento riguroso elaborado por la corporación científica, esta traducción lineal para alumnos y docentes constituye la imposición de un punto de vista acerca de cuál es el conocimiento legítimo. Su legitimidad se construye a partir de la exclusión de otros conocimientos de indudable valor a los efectos de comprender el mundo para actuar en él. Circunscrito a una perspectiva racionalista, omite las confrontaciones dentro de los campos disciplinarios y deja de lado apropiaciones y maduraciones sobre los aspectos afectivos, volitivos y manuales de una educación que apunte a un desarrollo integral de la personalidad. Una suerte de “dictadura contenidista” refleja una formación unilateral, enajenada, reducida a la mera apropiación acrítica y a su posterior medición.

Pero además es ineficaz porque defiende la curiosa idea de que el valor del aprendizaje es la apropiación de conocimientos... en una presunta “sociedad del conocimiento” que vuelve a los conocimientos cada vez más rápidamente obsoletos. Poner la energía en aprender y medir supuestos conocimientos que “tienen fecha

Pablo Imen / 27

pronta de vencimiento” parece un gesto de inesperada ineficiencia entre quienes son promotores de la ideología gerencialista en educación. Sin embargo, están en un dilema, ya que sólo la medición de “productos” homogéneos permite la comparación y la competencia, respondiendo así a los supuestos de la lógica mercantil. Surge una pregunta interesante para reflexionar: ¿qué sería para esta concepción un “buen alumno”?<sup>16</sup>

El gobierno que promueve este modelo es doblemente jerárquico. Una doble subordinación, al poder político y al poder tecno-burocrático, se articula para decir al conjunto del sistema qué enseñar, qué aprender, para qué hacerlo, cómo evaluarlo y distribuir los correspondientes recursos.

El Estado neoliberal ejerció un papel significativo en la medida en que se desentendió de las garantías por la educación, aunque se reservó fuertes palancas de poder: definir objetivos, contenidos, asignar recursos, evaluar, organizar la formación docente, etc., etc. Es cierto que en los años iniciales de las reformas se asignaron ingentes partidas presupuestarias para su aplicación, pero en rigor esos recursos fueron para reconstruir –en clave asistencial y mercantil– el funcionamiento de las nuevas estructuras ministeriales y para programas específicos que implicaron una reformulación del funcionamiento del sistema educativo en su conjunto.

16 Es bien interesante la reflexión del pedagogo guatemalteco Carlos Aldana, al respecto de qué entendemos por “buena educación”. Dice: “La escuela tradicional que ha surgido de sistemas educativos hechos a la medida de los grupos dominantes es muy rígida en sus funciones, es decir: educar a toda la masa trabajadora en función del proyecto económico en juego, y, por otro lado, desarrollar la función ideológica que el poder le encomienda, por la que se convence a toda esa masa que no hay más posibilidades más allá de las que hoy día existen; esos son los principios fundamentales que la rigen. En ese sentido podemos decir que la escuela lo que en realidad hace es preparar mano de obra y preparar gente que esté feliz con ser mano de obra en las condiciones actuales. Eso, sin dudas, no es desarrollo; eso es aniquilación. Eso es entorpecimiento a la capacidad crítica del ser humano: no se prepara para ser crítico sino para aceptar pasivamente. Es importante, y sumamente justo por cierto, pelear el acceso a la escuela. Pero el derecho más importante no es tanto el acceso sino la calidad de la educación. ¿Qué educación me van a dar? Sobre eso no hay discusión. Los organismos internacionales que viven hablando de la educación no discuten eso; lo que quieren es tener estadísticas, números de acceso al sistema educativo, números sobre la infraestructura, pero no se habla de lo más importante, que es la clase de educación que está en juego. ¿En función de qué proyecto está la educación sistemática? Eso es lo que verdaderamente hay que discutir. La creatividad, la espontaneidad, la libertad, todo eso se destruye muchísimo en la escuela. No se valora el disenso, la capacidad de enfrentarse a lo establecido, la rebeldía. Esa capacidad es lo que habría que aprovechar por encima de todas las cosas, es un valor en bruto fabuloso. Pero la escuela aniquila la capacidad de disenso, la rebeldía sana y productiva. ¿Cuál es el perfil de un buen estudiante? El obediente, el tranquilo, el bien portado, calladito y que no se mete con nadie. Pero nunca se pone como ejemplo de buen estudiante el que vive oponiéndose al maestro, el que siempre tiene algo nuevo que decir. ¿De qué habla eso? De la aniquilación, no solo de la espontaneidad y la creatividad sino de la capacidad de un pensamiento crítico. Si eso uno lo lleva hasta las autoridades superiores del sistema educativo, lo ve en toda su dimensión. Recientemente escribí un artículo que se llama ‘Sin disenso, ¿qué somos?’ donde trato de hacer ver eso: hay autoridades educativas que son incapaces de poder valorar una opinión contraria, una crítica. Y así funciona todo el sistema educativo: nos viven aniquilando para que no pensemos. En un contexto como el nuestro, donde se nos ha venido reprimiendo y silenciando desde hace siglos, una escuela así, aniquiladora, es perfecta al funcionamiento del sistema. La gran meta de los tecnócratas de la educación, de los ministerios nacionales o de los organismos internacionales que se ocupan de estos temas, es poder mostrar con números que todos los niños y niñas están en el sistema escolar. Pero ¿en qué escuela? En una escuela que aniquila, que genera gente sumisa, con poco o ningún pensamiento crítico. Por eso creo que es preciso entender de otra manera el hecho educativo y proponer otro tipo de escuela”. Martes 10/02/09 en *Argenpress*.

Al mismo tiempo, los docentes vieron modificados los contenidos de su proceso de trabajo, redefinidos los fines de su práctica, sometidos al deterioro de sus condiciones laborales, procesos que incidieron negativamente en la “educación pública realmente existente”.

Cabe indicar que el propio sentido y los fines de la educación pública estuvieron sometidos a los logros de la “empleabilidad”, de la contención social, de la “calidad educativa”, y a la generación de recursos vía mercantilización; todos concomitantes con las orientaciones últimas del proyecto neoliberal-conservador.

En síntesis, esta política educativa redefinió fuertemente el papel del Estado en materia de educación, convirtiendo al Estado en un Estado Evaluador, muy presente a la hora de regular y controlar lo que pasa dentro del sistema, con creciente poder para asignar recursos, pero cada vez más ausente en su rol de garante de derechos. De modo convergente reformuló los límites de lo público y lo privado, impulsando procesos de privatización educativa; libró a su suerte a los sectores populares promoviendo un creciente desfinanciamiento educativo en lo atinente a las condiciones laborales docentes, a la provisión de insumos o infraestructura de las escuelas, a la creación de mecanismos y recursos para atender los problemas de alumnos empobrecidos y privados de las más elementales condiciones de vida. Fragmentó el sistema educativo, y devastó a las propias instituciones –asfijadas en la atención de las urgencias más inmediatas–, generando una creciente desigualdad en un camino consistente y convergente con la política económica y social de exclusivismo y exclusión. Puso en el centro de la prioridad la ideología de la “calidad educativa” y constituyó su base de sustentación de una perspectiva mercantilista. Esta autoritaria concepción de la enseñanza y el aprendizaje cumplió múltiples funciones simultáneas. Primero, naturalizar la realidad y el conocimiento según los cánones de la technoexperticia. Segundo, promover una visión despolitizada y tecnocrática de la relación pedagógica y del conocimiento. Tercero, justificar una lógica de competencia y “selección de los más aptos”, un proceso que no empezó con los neoliberal-conservadores<sup>17</sup> pero que éstos refinaron con mucha eficacia bajo la cobertura legitimadora de la “calidad educativa”. En otro orden, fortaleció los mecanismos de decisión jerárquicos basados en la supremacía del poder político y tecnocrático. De tal modo que la participación promovida se circunscribió a la interpelación de padres como “clientes” capaces de formular presiones y demandas para que las instituciones educativas se adecuaran a los cánones del mercado.

La herencia con la que se encontró, pues, este período que podríamos denominar como “post-neoliberal” es abrumadoramente injusta: exclusión educativa, creciente brecha en la desigualdad de acceso y de “calidades”, lógica pedagógica tecnocrática, gobierno autoritario; un trabajo docente empobrecido y enajenado; desfinanciamiento y desresponsabilización de los estados nacionales; expansión de la lógica privatizadora... El listado de las calamidades conseguidas en las transformaciones educativas neoliberales no se agota en esta enumeración, pero da una

<sup>17</sup> Más aun, la asignación de ganadores y perdedores es la marca de origen del sistema educativo en el contexto del orden capitalista.

idea general de las asignaturas pendientes para un proyecto social y educativo democrático y emancipador.

El camino a remontar era entonces y sigue siendo, como se ve, arduo y complejo. En la exploración de esos ensayos pretende avanzar este trabajo. Especialmente de los intentos más audaces promovidos por Venezuela y Bolivia, abanderados del Socialismo “del” o “en el” Siglo XXI.

### 3. POLÍTICA, EDUCACIÓN Y EPISTEMOLOGÍA

*La escuela pública tiene quien le escriba* es el título de este libro, que sólo en el subtítulo remite a Venezuela y Bolivia, territorios sobre los que estamos escribiendo y donde se despliegan aquellas políticas que nos hacen afirmar que la escuela pública tiene quien le escriba. Sin embargo, la preocupación por los caminos de la educación pública es “extraterritorial”. Al menos desde el punto de vista de este trabajo, nos formulamos las preguntas sobre los modos de transformar la educación pública, contribuyendo a comprenderla, contribuyendo a pensarla, contribuyendo a criticarla para hacerla una práctica formadora emancipatoria en el marco de distintos proyectos nacionales.

Como subyace el supuesto de que es en los países que emprenden cambios hondos donde más se defiende, se recrea, se rehace la educación pública, privilegiamos tomar los casos de Venezuela y de Bolivia. En ese marco debe comprenderse la referencia a los casos nacionales que dan el subtítulo del trabajo, porque son un foco privilegiado de procesos de refundación de la educación pública en el marco de transformaciones sociales y políticas de orientación socialista. Venezuela y Bolivia son, en efecto, las geografías donde se llevan adelante esos ensayos emancipadores. Al menos, de los compromisos discursivos que al respecto formulan los gobiernos de esos países.

Como queda claro a lo largo del trabajo emprendido, los cambios profundos en educación suelen ser parte de procesos más extensos que abarcan la totalidad del orden. Como se ve en la documentación analizada, el discurso pone todo en cuestión; las herencias neoliberales son impugnadas y se reflejan en los textos orientaciones que apuntan a la superación de ese orden en todas las esferas: la económica, la política, la cultural, la doméstica, y obviamente la educativa.

Estos casos presentan novedades en todos los ámbitos del nuevo proyecto de sociedad, y las orientaciones —y disputas— en torno a la política educativa son una lente que puede ayudar a reflexionar a todos los militantes que se proponen democratizar de manera sustantiva la escuela pública. Aunque las nuevas propuestas sólo pueden emerger de las propias historias y las especificidades de cada país, se va configurando una agenda de cuestiones comunes que vale la pena observar con detenimiento.

Puede surgir una pregunta acerca de la viabilidad de cambios profundos en la esfera educativa. Esto es, si la educación puede ser cambiada profundamente sólo en contextos de procesos revolucionarios. O, dicho de otro modo, considerando que las revoluciones necesariamente suponen cambios en la política educativa, la

pregunta que se abre para quienes vivimos en sociedades que no tienen en el horizonte inmediato la tarea de revolucionar el orden es si para cambiar la política educativa, y/o las instituciones escolares, deberemos esperar a que amanezca un proceso revolucionario.<sup>18</sup>

Un segundo punto contra el cual debemos prevenirnos es la actitud de idealizar los procesos transformadores en la propia política educativa de Venezuela y Bolivia. Estamos siendo testigos del gigantesco aprendizaje de sus pueblos y sus gobiernos que, siguiendo a Simón Rodríguez, inventan en vez de errar. Esas valiosas invenciones, sin embargo, no están exentas de desafíos y tensiones. Porque lo nuevo surge de lo viejo y, en el contexto de lucha contra lo viejo, es posible que se registren contradicciones o límites que la teoría crítica debe ayudar a develar.

Sostenemos como hipótesis que los límites a las nuevas políticas educativas podrían provenir de las resistencias que las derechas desalojadas del poder político ensayan y despliegan en todos los campos de la vida social y, por tanto, también en la esfera de la educación pública. Por otro lado, habría que considerar la posibilidad de que estén actuando las propias contradicciones de los sujetos de la educación, que no nacen en un vacío histórico y son portadores de las herencias del pasado como de las potencias de la transformación del presente. En este sentido, es indispensable una actitud analítica profunda y permanente de vigilancia epistemológica, y política, para hacer consistentes los medios y los fines de la acción en todos los planos de la vida social, y por supuesto en la propia política educativa (que aquí se circunscriben al análisis de textos y normas).

Otro factor importante es el que juega la invención y el error, ya que si bien hay una dirección trazada en base a ciertos valores –igualdad, participación, solidaridad, libertad– traducir estas orientaciones al proyecto exige un renovado esfuerzo, a partir de ensayos y redefiniciones.

Esperamos por tanto que este trabajo sea de utilidad a los colectivos sociales –especialmente educativos– para transformar la educación pública, en contextos de transformación revolucionaria o de dura transición contra las herencias neoliberal-conservadoras en procesos más lentos y arduos como en Argentina. Y, a la vez, sea una contribución para la construcción del socialismo para aquellos pueblos que, como en Venezuela y Bolivia, han puesto la revolución como prioridad en el orden del día.

Ahora bien, todos estos fenómenos abordados abren las puertas a un debate epistemológico, especialmente en el interior de la teoría marxista. Las revoluciones que se despliegan en Venezuela y Bolivia tienen elementos inéditos, abren fenómenos de los que no tenemos registros en las revoluciones del siglo XX. Los proyectos edu-

---

18 Aquí viene un llamado de atención. En Argentina nos debatimos por superar las herencias del pasado neoliberal-conservador, y cada paso en esa dirección constituye un trabajoso triunfo. Sin embargo, aunque el horizonte del socialismo esté todavía bastante lejos de los sentimientos y la perspectiva de las mayorías populares, no podemos esperar a que se encienda la chispa transformadora para pensar y hacer unas nuevas realidades en la escuela pública. Poner el eje en la perspectiva de una escuela que tenga quien le escriba, entonces, no es un problema sólo de Venezuela o de Bolivia.

cativos, y las disputas que se generan en su construcción, admiten complejidades, sorpresas, perplejidades que se irán resolviendo, sin duda, en el andar.

La discusión sobre lo común y lo distinto con las revoluciones de la historia del siglo XX o una comparación entre los procesos nacionales fundados en la movilización y radicalización política; o entre éstos y los casos nacionales más moderados; o las novedades en la conformación de nuevos procesos de internacionalización (el ALBA o el Unasur constituyen apenas momentos germinales de nuevas promesas) aparecen hoy como interrogantes que deben ser contestados en futuros proyectos de reflexión e investigación. Desafíos que son epistemológicos y, por supuesto, políticos.

#### 4. CONTINUIDADES Y RUPTURAS DE LOS SOCIALISMOS EN EL SIGLO XXI

*La escuela pública tiene quien le escriba* tiene otras motivaciones vinculadas tanto al trabajo intelectual como a la perspectiva revolucionaria.

El discurso de quienes hoy conducen estos procesos transformadores –Hugo Chávez, Evo Morales, Rafael Correa, Daniel Ortega– se refieren a la necesidad de instalar un Socialismo del Siglo XXI. Aquí surge entonces una pregunta acerca de los nexos mediatos e inmediatos, visibles e invisibles entre este socialismo latinoamericano del siglo XXI y las experiencias del socialismo real en el siglo XX.

Hay unos puentes que vale la pena recuperar aquí.

Por un lado, podríamos afirmar que Cuba, aun con los obstáculos que impuso una coyuntura internacional profundamente desfavorable, sostuvo contra viento y marea las conquistas sociales de la Revolución –hasta donde le fue posible–, y jamás renunció a la tarea inacabada de profundizar el socialismo.

Este hecho fue reconocido especialmente por los nuevos liderazgos de orientación socialista: Hugo Chávez, Evo Morales y Rafael Correa no dejan de reivindicar públicamente el papel jugado por la isla y su líder, Fidel Castro.

Pero además del reconocimiento simbólico que los nuevos liderazgos hacen a Cuba, cabe agregar algunos elementos que atan a los socialismos de viejo cuño con las nuevas experiencias del siglo XXI.

Cuba fue el primer país de América Latina declarado por Unesco libre de analfabetismo en el año 1961.<sup>19</sup> El segundo fue Venezuela, en 2005. Y el tercero Bolivia en 2008.<sup>20</sup> Son –con Nicaragua– los únicos de la región que pueden exhibir esos logros.

19 Es preciso dejar constancia de nuestras dudas de citar a UNICEF como fuente de autoridad legítima. Esa organización ha sido en general una cobertura de las políticas neoliberales, aunque siempre cuidando un lenguaje políticamente correcto y sobrevolando como una nube los conflictos desatados por las transformaciones mercantilistas operadas en los años 80 y 90. Aun con estos indisimulables titubeos, creemos que el reconocimiento claro a los esfuerzos educativos de estos proyectos transformadores ameritan la mención.

20 Según la página [www.milenio.com/node/271999](http://www.milenio.com/node/271999), el ministro de Educación de Nicaragua, Miguel de Castilla, “destacó que de cada 100 nicaraguenses sólo tres son analfabetos, gracias a la campaña educativa ‘De Martí a Fidel’, en la que se aplicó el método cubano ‘Yo, sí puedo’.” Unesco y otros seis organismos internacionales, a través de una encuesta realizada a 12000 adultos de 22 municipios

Un componente interesante es que los cubanos participaron de los programas de alfabetización no solo aportando la metodología sino colectivos docentes que tomaron la tarea de alfabetizar en apenas dos años a casi un millón y medio de ciudadanos privados de esta elemental herramienta para leer el mundo y expresar la propia palabra. Y que luego educadores cubanos y venezolanos colaboraron en Bolivia.

El ALBA mencionado en páginas previas ha sido ideado por los líderes máximos de Cuba y Venezuela. Esta iniciativa estuvo precedida por otras basadas en los principios de solidaridad y fraternidad. Vemos, pues, algunas líneas que establecen relaciones simbólicas y de proyectos concretos entre Cuba como expresión del Socialismo del Siglo XX y las experiencias emergentes en el siglo XXI –Venezuela, Bolivia y Ecuador–.

Pero hay al mismo tiempo diferencias que es preciso enunciar, ya que de ellas también se desprenden consecuencias para la política pública y el modelo educativo a construir.

Esta discusión amerita reflexionarse por cuestiones ético-políticas y también por razones teóricas. Y es preciso hacerlo porque la propia definición –inaugurada por el presidente Hugo Chávez– sobre la necesidad de fundar el Socialismo del Siglo XXI implica un elemento de identidad pero al mismo tiempo un elemento de distinción con respecto su antecesor, el Socialismo del Siglo XX.

Sobre la continuidad de sus valores, los bolivarianos y los bolivianos plantean importantes diferencias con los procesos revolucionarios previos. Es preciso intentar clarificar las diferencias entre ambos momentos históricos, lo cual habilita nuevas preguntas y la necesidad de pensar un programa teórico que dé cuenta de las nuevas realidades.

Un análisis comparativo de algunos de los tópicos clásicos de la teoría revolucionaria permite ver los matices muy significativos entre los procesos vividos en el siglo XX y los que abre Nuestra América en este nuevo milenio.

Los cambios operados en nuestros países nos hacen reflexionar sobre el sujeto colectivo de la transformación revolucionaria, pues no se trataría aquí de la versión tradicional que le asignaba el rol protagónico al proletariado industrial, sino a conglomerados mucho más diversos y heterogéneos. El caso de Bolivia es especialmente significativo, en la medida en que el bloque subalterno se organiza en torno a los pueblos indígena originario campesinos dando un tono muy distinto al proceso de cambio, a su forma organizativa, a su programa político y a las demandas múltiples a partir de las cuales el poder político es interpelado.

Por otro lado, la hegemonía –en sentido leninista– de los pueblos indígena originario campesinos se produce a partir de debates internos en el interior del bloque popular. Precisamente, son los docentes urbanos organizados quienes defienden la

---

de ese país. Cabe recordar que cuando en 1979 triunfa la Revolución Sandinista, una de sus primeras medidas fue la implementación de una Campaña de Alfabetización que logró importantes conquistas en sus objetivos pedagógicos y políticos.

primacía del conflicto de clase por encima de la cuestión indígena o étnica en una discusión que habla de la sociedad en general como de la educación en particular.

En un sentido igualmente complejo tanto en Venezuela como en Bolivia no asistimos a la existencia de un partido de vanguardia que conduce a las masas detrás de un programa revolucionario. No se registra la existencia de una organización que cuente con un largo desarrollo en materia de luchas y experiencia, sino a formas de estructura distintas. En el caso de Venezuela, registramos un fuerte liderazgo de Hugo Chávez, quien apenas en 2006 le da un lugar importante a la formación del instrumento partidario, el Partido Socialista Unido de Venezuela. Desde el Estado y sin partido previo, abre la inscripción de aspirantes al nuevo partido y los anotados superan los seis millones de personas. Es un proceso de radicalización social y política que requiere un estudio más profundo, y que está en curso.

Bolivia, por su parte, tiene un fuerte basamento en los movimientos sociales y el partido gobernante fue creado prácticamente en 1997.

También hay divergencia en la construcción de una cosmovisión –el marxismo leninismo– como cultura oficial de los procesos revolucionarios del siglo XX y la notable confluencia de perspectivas culturales e ideológicas en los procesos de Venezuela y Bolivia. El marxismo clásico es reivindicado, pero no ocupa ni el lugar central ni un espacio exclusivo: las tradiciones indigenistas y afroamericanas, las herencias independentistas –Bolívar, Simón Rodríguez, Artigas y tantos otros–, la teología de la liberación, el nacionalismo popular son, entre otras vertientes, afluentes de una nueva visión del mundo, plural, transformadora, y emancipatoria, que conviven en dinámica y compleja relación en los países que estamos analizando.

Otro aspecto divergente es la manera de acceso al poder político y los instrumentos de despliegue y consolidación del nuevo poder popular que se expresa en el uso de mecanismos de participación y ratificación a través del voto. Es interesante ver cómo se dilatan dinámicas y estructuras de participación popular en la gestión de la cosa pública, se redefine el espacio de lo público, se exige una refundación del funcionamiento del Estado –en un proceso complejo de doble poder institucional– y se utiliza al mismo tiempo la acción legislativa como campo de disputa, campo de aprendizaje e instrumento de legitimación del proyecto revolucionario. El caso de Venezuela –que está en pleno proceso instituyente– expande nuevas estructuras, flexibles, que permiten avanzar en el logro de objetivos sociales. Las Misiones –vinculadas a la resolución de necesidades de educación, salud y alimentación– se disponen como instituciones paralelas a las tradicionales, y surgen mecanismos de gobierno también paralelos a los viejos ministerios. Los ministerios, a la par, son interpelados por el Poder Ejecutivo para recrearse como órganos públicos participativos y eficaces en función de los objetivos de profundizar la democracia.

Finalmente, los propios programas políticos y sus tiempos de desarrollo reconocen particularidades, secuencias y disputas en el interior del bloque subalterno y una creciente confrontación con el desalojado bloque dominante tradicional.

Puede verse que estas novedades, que expresan la especificidad de los procesos de cambio en estas geografías y este tiempo, marcan unas tareas para la teoría críti-

ca en torno a discusiones hace tiempo obstruidas: el problema de la hegemonía; el de los sujetos del cambio; el lugar del Estado y las vías de acceso y consolidación del nuevo orden, el papel de la legislación y, por supuesto, el modelo educativo que esas nuevas realidades reclaman. Y frente a las nuevas demandas de una educación emancipadora, se abren otros interrogantes sobre ese tránsito.

En función de este nuevo escenario, las interpelaciones que hacen estos procesos sociales tan complejos remiten a discusiones archivadas en los anteriores momentos de predominio neoliberal, como el referido al carácter eminentemente político del proceso educativo o a las características de un currículo que contribuya a la formación de sujetos con autonomía de pensamiento, con capacidad de pensar, decir, hacer y expresar, que puedan integrarse a un proyecto colectivo de presente y de futuro.

En ese marco sostenemos el supuesto de que en estos países el pasado es revisado, multiplicándose los debates sobre los fines de la educación; los mecanismos de gobierno y participación; las características de la relación pedagógica; el lugar y la dinámica de las instituciones escolares; los atributos y condiciones laborales docentes, su formación; el rol del Estado, los límites de lo público –extensión y densidad– y su controvertida relación con lo privado; los alcances de la ciudadanía y los derechos sociales y humanos que se desprenden de las renovadas sociedades en construcción; de las relaciones entre educación y producción material entre otros tópicos igualmente desafiantes.

Cabe aquí señalar que esta producción se funda en el análisis de las orientaciones de las políticas educativas a partir de instrumentos que son de utilidad para dar cuenta de sus direccionalidades: la lectura crítica de las cartas constitucionales, las leyes, documentos ministeriales u otros pronunciamientos (fundamentalmente emanados de los estados nacionales y, más puntualmente, de los poderes ejecutivos de los países estudiados). Estas herramientas tienen –además de la probada legitimidad disciplinaria<sup>21</sup> el agregado de que la propia normativa ha sido concebida como un instrumento de lucha, un territorio a conquistar, un espacio de legitimación y también de aprendizaje de la participación popular. Las numerosas consultas populares realizadas en Venezuela y Bolivia dan cuenta de un interesante proceso colectivo de disputa y construcción.

No esperamos de los discursos analizados más de lo que ellos puedan decirnos de sí mismos y de lo que representan: las intencionalidades, orientaciones y horizontes para el camino emprendido por los pueblos y sus gobiernos; algunas interesantes tensiones y contradicciones de y entre los textos, e insinuaciones de pistas que habiliten nuevas preguntas.<sup>22</sup> Quedará para una nueva fase de la investigación

21 El análisis de la legislación constituye un aspecto fundamental para el análisis de las políticas educativas para la disciplina *política educacional*. A través de él se pueden definir las orientaciones de la política, la definición de educación, sus fines, contenidos y objetivos, los dispositivos de poder y los mecanismos de gobierno, el financiamiento disponible, la regulación del trabajo docente, la organización administrativa, etc., etc.

22 Volveremos sobre este punto, en agosto de 2009 fue sancionada una nueva Ley Orgánica de Educación, cuyo análisis contextual se realiza en el último capítulo de este libro bajo el título “*Postscriptum: Ya salió la nueva ley*”.

el modo en que se procesan estos cambios; la traducción práctica de los principios y derechos enunciados; la confirmación o no de los compromisos asumidos; las complejidades de las implementaciones de más democracia en el gobierno y el conocimiento.

## 5. PENSAMIENTO CRÍTICO Y RESPONSABILIDAD POLÍTICA

*La escuela pública tiene quien le escriba* constituye un desafío en el que es imprescindible encontrar el equilibrio entre el pensamiento crítico y la responsabilidad política. No quisiera finalizar esta introducción sin retomar desde otro lugar la reflexión de las primeras líneas acerca del trabajo intelectual, su naturaleza ético-política, siendo, como soy, docente de la universidad y a la vez como intelectual orgánico del cooperativismo de crédito en Argentina.

Escribir sobre los procesos revolucionarios de Venezuela y Bolivia, y las orientaciones de las políticas educativas concomitantes es, obviamente, una opción que no puede justificarse desde una presunta –e imposible– neutralidad cognoscitiva.

Es desde la alegría y la esperanza que inicié la tarea de involucrarme con estas apasionantes experiencias con las que se abre el nuevo siglo. En ese mismo trance, en la labor como intelectual orgánico, era imprescindible encontrar razonables equilibrios, acosados por múltiples presiones y fantasmas.

El primer punto a destacar es una indisimulable percepción de deuda, como parte de la “comunidad académica”, a propósito de las imprescindibles (y ciertamente vacantes) contribuciones al desarrollo del pensamiento inconformista para transformar una realidad profundamente injusta.<sup>23</sup>

No cabe en estas líneas ahondar acerca de la crisis que atraviesa la labor de la “academia”, cuyas asignaturas pendientes con el pensamiento liberador son una señal de alarma y de decepción.

Un segundo problema es –posicionados en una perspectiva crítica y dialéctica– traicionar la autonomía relativa de las esferas del análisis cultural y de la construcción política. Este es un balance no sencillo de lograr en la medida en que la teoría crítica debe abordar el análisis de la realidad en términos de su direccionalidad, de sus contradicciones, de sus tendencias y contratendencias... Y en este marco las dificultades se agigantan por una tercera cuestión que sobrevuela en estas primeras

23 Desde nuestras mejores experiencias universitarias, vale la consideración que nos propone Risieri Frondizi como un mandato y una tarea por los cuales la Universidad debe rendir cuentas: el desarrollo del pensamiento crítico. Así es concebida la relación pedagógica, así es definido el acto educativo. En sus palabras: “Educar es enseñar a poner en duda las verdades admitidas, someter todo a dura crítica, aceptar sólo lo que ha pasado por el tamiz de la razón y de la experiencia. Si el estudiante recibe esa enseñanza –que es la que debe recibir– es natural que aplique el mismo criterio a las ideas y creencias de su época, a las normas morales aceptadas, a las formas de organización política, económica y social. Entiéndase bien: la universidad y los profesores y estudiantes que la forman, no tienen sólo el derecho a adoptar una actitud crítica frente a las ideas y creencias de su época; tienen la obligación. Si no lo hacen, no cumplen con una misión fundamental. (...) Un orden rutinario, basado en la mera tradición, no tiene cabida en la universidad ni en la mente de una persona que piense por cuenta propia”. En: Frondizi, Risieri, *La Universidad en un mundo de tensiones*, Cap. V. “La Autonomía Universitaria”, Buenos Aires, Paidós, 1971, pp. 273 a 307.

páginas: la voluntad de que la teoría provea herramientas para la comprensión del mundo; y que dicha comprensión nos ayude a transformarlo en un sentido de igualdad, participación y emancipación de cada persona y de los pueblos.

Se trata así de encontrar los equilibrios entre el despliegue de un análisis riguroso y los efectos prácticos de los análisis realizados. O, dicho de otro modo, buscar puentes que hagan complementaria la imprescindible libertad de la crítica cultural y la simultánea responsabilidad por sus “traducciones” al campo de la política.

Este tema es particularmente delicado en contextos de gran complejidad como los que ocurren, mutan, se vuelven a transformar en nuestros países, generando nuevos procesos, realineando nuevas y viejas fuerzas, exigiendo reacomodamientos impensables hace poco tiempo, alimentando nuevas configuraciones y alianzas, desplegándose nuevas luchas y contradicciones, abriendo interregnos en los que “hay que esperar” para ver cómo van desarrollándose los procesos.

Este escenario tan complejo nos reclama, por tanto, sostener una posición que permita avanzar en las valoraciones de los pasos adelante –sustantivos y profundos– así como con la crítica de las contradicciones de unos gobiernos que están emprendiendo decididamente el camino de la construcción del socialismo. No nos referimos a la totalidad de su actuación –no tenemos acceso a informaciones que nos permitan tener una mirada más completa de esos procesos tan complejos–. Nuestro aporte se limita a las referencias empíricas que estamos proponiendo abordar. Se trata, en síntesis, de una posición que surge de la responsabilidad como intelectual transformador y con la voluntad expresa de profundizar el camino de superación del escenario tan injusto y tan refractario a cualquier cambio, producto de la resistencia de las fuerzas conservadoras del privilegio.

## 6. LIBROS Y SUEÑOS

*La escuela pública tiene quien le escriba*, como mencionamos al inicio, tiene su origen estas inquietudes: cuáles son las orientaciones y contenidos que se desprenden de los discursos y textos legales en la esfera de la política educativa en Venezuela y Bolivia, y qué rasgos, dirección y dinámicas va adquiriendo la educación pública según prometen las palabras oficiales en contextos de transformación revolucionaria del orden. La política educativa en transición es un fenómeno en curso, que tendrá un devenir vertiginoso y conflictivo como todo proceso que se dispone a contribuir a la fundación un nuevo orden. Y abre, a su vez, nuevas preguntas: ¿cómo va su proceso de desarrollo? ¿cuáles son sus obstáculos y tensiones? ¿qué y cómo se reemplaza lo viejo?, etc.

Para comprender las direccionalidades y los debates alrededor de los futuros posibles de la educación pública recorrimos fundamentalmente el discurso oficial,<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Por la especificidad del proceso boliviano de la política educativa y por la interesante discusión sobre el proyecto de ley Siñani-Pérez, que tuvo el extraño atributo de ser cuestionado –por motivos enteramente divergentes– por representantes de la tecnoburocracia desalojada del gobierno boliviano y el sindicalismo docente urbano, decidimos introducir las perspectivas de estos actores. Entendemos que esa interlocución será de utilidad para comprender esa política pública y sus complejos desarrollos.

tomando las letras constitucionales, el análisis de las leyes vigentes o en debate y documentos emitidos por los Ministerios de Educación de los países analizados. El material disponible condiciona la construcción del objeto y, por lo tanto, el propio escrito que aquí se expone.

El libro se organiza en tres grandes secciones. La primera, Venezuela. La segunda Bolivia.

En ambas, se propone una estructura análoga. El primer capítulo refiere a una muy breve descripción de su pasado y su presente políticos, haciendo énfasis en los nuevos textos constitucionales; un segundo capítulo, en el que se trabaja con la historia de las respectivas políticas educativas; un tercero, sobre las orientaciones que pretenden imprimir determinadas características a las políticas educativas abiertas con los nuevos gobiernos revolucionarios; y un cuarto capítulo, que aborda cuestiones teóricas, políticas y pedagógicas que nos parecen significativas de esos procesos de cambio político-educativo.

La tercera sección se despliega en cuatro capítulos. En un primero se sistematiza y se ponen en común algunas implicancias políticas e históricas de la huella que van dejando en nuestra región esas revoluciones.

Es una perspectiva básicamente política que intenta dar cuenta de las especificidades de los procesos abiertos en Venezuela y Bolivia, de lo que puede anticiparse apenas su carácter profundamente heterodoxo, con situaciones inéditas en políticas de orientación socialista. Se ponen de manifiesto allí las novedades sobre los sujetos que la llevan adelante, los mecanismos de construcción de hegemonía y la constitución de un nuevo sentido común –socialista en su versión bolivariana e indigenista–, el análisis de sus relatos emancipadores como especiales mecanismos de construcción de legitimidad y reconocimiento; sus programas políticos según los textos disponibles y analizados, su incidencia en la reconfiguración del espacio público, el registro de la ampliación del concepto de ciudadanía, la construcción de una democracia sustantiva de alta densidad. Nada de esto ocurre en el vacío histórico ni carece de conflictos que expresan la resistencia de lo viejo por morir y de lo nuevo por nacer.

Un segundo capítulo de esta última sección intenta sistematizar las novedades inscriptas en las referencias discursivas oficiales relativas a las nuevas políticas educativas de Venezuela y Bolivia, estableciendo algunas relaciones con sus mutuas incidencias en las instituciones educativas y en las relaciones pedagógicas.

Un tercer capítulo intenta una síntesis de las cuestiones teóricas y prácticas que den cuenta de las nuevas articulaciones que podrían vislumbrarse, a partir del material empírico analizado, en las relaciones entre política, política educativa y educación pública.

El último capítulo, titulado “*Postscriptum*: Ya salió la nueva ley”, incorpora el análisis de la Ley Orgánica de Educación, sancionada en agosto de 2009 en un contexto de enorme conflictividad. Dicho texto reafirma las novedades de la política educativa.

Este es, entendemos, un primer paso que abre expectativas esperanzadas y, al mismo tiempo, deja planteadas incertidumbres y preguntas sobre las que habrá que seguir trabajando, tomando en cuenta que somos testigos lejanos de una realidad cambiante, dinámica y que invita a las apuestas por un presente y un futuro dignos de ser vividos. En las calles, en los edificios públicos, en las escuelas, en las fábricas, en los campos, en los barrios, en los cuarteles, en las cooperativas. De Venezuela, de Bolivia, de Argentina. De Nuestra América.

Guardamos para finalizar esta introducción una frase pronunciada por el entrañable maestro libertario Don Gregorio en *La Lengua de las Mariposas*: “Los libros son un como un hogar. En los libros podemos refugiar nuestros sueños para que no se mueran de frío”. Este libro es un libro que cuenta sueños, sueños que nos alimentan la esperanza y que nos convocan a la acción. Es un registro, apenas, de los ensayos de los pueblos para que otro mundo sea posible.



# Sección I

## La política educativa bolivariana en tiempos de revolución



## A modo de introducción

El proceso político abierto en 1999 con la asunción de Hugo Chávez como presidente de Venezuela desplegó un complejo camino de compromisos y realizaciones que van convergiendo, de modo gradual, y sin duda conflictivo a la vez que persistente, en la posibilidad de recrear el socialismo en el siglo XXI.

El recorrido emprendido por la sociedad y el gobierno venezolanos tiene relaciones de imbricación con la política educativa. Este camino convoca a la formación de una nueva ciudadanía en un contexto de profundas transformaciones económico-sociales, culturales, políticas. Esta vía, lejos de ser lineal, expresó (expresa) el desafío de toda revolución que se precie: crear, ensayar, equivocarse, rectificar y volver a inventar...

En esta primera sección nos centraremos en los discursos oficiales que dan cuenta de la direccionalidad de las políticas educativas bolivarianas, tomando como referencias empíricas los textos legales y documentos ministeriales que supimos conseguir.<sup>1</sup> Tomamos como unidad de análisis discursos oficiales expresados o bien en normas (la constitución, leyes o reglamentos) o bien en documentos gubernamentales que deciden cursos de acción y argumentan el sentido orientador, las acciones y dispositivos dispuestos, los efectos logrados y esperables en su relación con los procesos políticos más generales.

Decimos que los discursos dan pistas por lo que dicen, por lo que omiten, por lo que insinúan, por sus contradicciones. Una lectura dinámica de los textos nos permite analizar lo dicho, que daría cuenta en primer término de las intenciones

---

<sup>1</sup> Trabajamos con la Ley Orgánica de Educación, N° 2635, sancionada el 28 de julio de 1980; la Ley de Universidades sancionada en septiembre de 1970; el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, Decreto 313 del 16 de noviembre de 1999; el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, Decreto 1.011 del 4 de octubre de 2000; el documento gubernamental “La Educación Bolivariana. Políticas, Programas y Acciones. Cumpliendo las metas del milenio”, Caracas, noviembre de 2004; el documento “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana. Informe nacional de la República Bolivariana de Venezuela”, agosto 2004. Se utilizó el “Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo”, Caracas, septiembre de 2007. También la intervención del Embajador de Venezuela en un encuentro universitario titulado “Pilares de la Educación Bolivariana”, de 2007. Y, como marco, con la Constitución Bolivariana (y algunos elementos útiles del proyecto de Reforma que no pudo imponerse en el Referendo de 2007, pero que marcan la política del gobierno de Hugo Chávez). El capítulo final incorpora el análisis de la nueva Ley Orgánica de Educación sancionada el 15 de agosto de 2009.

expresas de los gobernantes,<sup>2</sup> de las decisiones adoptadas, de la definición de derechos (y sus límites), de los lineamientos y prioridades de las medidas; de los recursos asignados; de los resultados esperados y obtenidos; de supuestos teóricos y pedagógicos entre otras variables.

Segundo, manifiestan las disputas y relaciones de fuerza que a menudo tienen expresión en los propios textos legales. El ejemplo de la Constitución refleja de modo patente esta complejidad: el programa inicial del Gobierno bolivariano –de orientación redistributiva pero en los límites de un capitalismo de bienestar– ensaya de un tiempo a esta parte un nuevo lenguaje de contenido francamente socialista. Esta mutación refleja, sin duda, un proceso de cambio tanto en el propio proyecto gubernamental como en la dinámica de confrontación con los sectores de la derecha económica y política.

Desde estos lugares, los contenidos de los discursos, las orientaciones que reflejan y también las luchas que expresan, abordamos el análisis de la política educativa.

Así, los discursos expresan proyectos y disputas que no ocurren en un vacío contextual ni histórico: deben analizarse, dialécticamente, como discursos situados. En tal sentido, la dimensión histórica nos parece una clave relevante para comprender el escenario actual, el proceso en curso, los dilemas, desafíos y conflictos que este proceso transformador enfrenta en relación a la educación. También algunas muy breves referencias al contexto son necesarias para valorar adecuadamente el lugar que ocuparon las palabras en la reproducción o los intentos de metamorfosis de la realidad.

Finalmente, aquellas promesas discursivas deben cotejarse con la empiria, a los fines de determinar en qué medida se lograron los resultados que estos discursos y estas políticas decían buscar. Esta confrontación entre objetivos y logros no será abordada en esta producción, más allá de algunas referencias concretas a partir del material disponible. Este trabajo es apenas un punto de partida.

El caso bolivariano nos parece especialmente estimulante, ya que se trata de la primera experiencia de revoluciones emergentes, en Nuestra América, en el curso del siglo XXI del que tenemos registro, y tiene particulares especificidades en el terreno político-educativo.

En Venezuela asistimos a la coexistencia de doble poder, el heredado del capitalismo subordinado y dependiente (en descomposición) y el emergente de las invitaciones al desarrollo de poder popular. Dicha situación refleja tensiones inéditas y estamos observando la gestación de un proyecto de socialismo en el siglo XXI. En efecto, allí va alumbrándose una nueva institucionalidad que se construye en compleja convivencia con las viejas instituciones del Estado burgués heredero de la Venezuela del Pacto de Punto Fijo y sus posteriores reformulaciones neoliberales. Esta convivencia de lo nuevo y lo viejo se manifiesta paradigmáticamente en la esfera de la educación, dado que la normativa –en contextos de profundas trans-

<sup>2</sup> Los textos explícitos suelen oscilar entre formulaciones meramente declamativas o, por el contrario, sustentadas en recursos, dispositivos y sanciones para hacerlas efectivas y entre ambos tipos una amplia gama de vías intermedias.

formaciones en el interior del sistema educativo— fueron la Ley de Universidades y la Ley Orgánica de Educación, sancionadas respectivamente en 1973 y 1980. La de Universidades sigue vigente, pero la Ley Orgánica de Educación fue derogada y reemplazada por una nueva normativa en agosto de 2009. Ambas leyes operaban como doble bisagra entre dos transiciones complejas y conflictivas: del capitalismo de bienestar a la venezolana<sup>3</sup> a la reconversión neoliberal en primer término; y del Estado neoliberal al socialismo en este tiempo histórico. Recién el 15 de agosto de 2009 la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela publica la nueva Ley Orgánica de Educación.<sup>4</sup>

Esta dinámica legislativa también debe considerar que en el año 1999 se promulgó una nueva Constitución que establece una serie de definiciones que afectan e involucran a la política educativa. Recientemente, en el 2007, hubo un proyecto de reforma constitucional para profundizar la naturaleza del cambio en marcha en dirección al socialismo bolivariano. Si bien la propuesta tuvo un revés en las urnas, constituye la base de sustentación de la política cotidiana y estratégica del gobierno de Hugo Chávez, contra las persistentes hostilidades de la derecha venezolana. Esto es, los lineamientos de la reforma son aplicados en la política pública a través de la nueva legislación, de la afectación de recursos, de la difusión por distintas vías de las iniciativas que permitan converger en la construcción de ese modelo específico de socialismo bolivariano.

El análisis de una política educativa reclama, para su comprensión, el abordaje de la legislación vigente en la medida en que las regulaciones crean sentidos, establecen responsabilidades, reconocen derechos, asignan recursos, orientan acciones, presuponen un modelo de sociedad, de economía, de política y estructuran modos de ser y de intervenir del Estado. En un primer capítulo abordaremos los contenidos fundamentales de la Constitución Bolivariana, incluyendo las propuestas de modificación constitucional elaboradas por el gobierno bolivariano y transitoriamente derrotada en las urnas.<sup>5</sup>

Luego avanzaremos en un segundo apartado en una perspectiva histórica, recuperando los contenidos fundamentales de la Ley Orgánica de Educación, N° 2635.<sup>6</sup>

3 En 1958 se abre un nuevo escenario político a partir de un acuerdo cuyo efecto es la alternancia en el gobierno de dos grandes partidos políticos: Acción Democrática —con una larga historia abierta en 1931 con la creación de Agrupación Revolucionaria de Izquierda, bajo el liderazgo de Rómulo Betancourt y otros exiliados— que tenía para fines de los cincuenta una posición socialdemócrata, y el COPEI (Comité de Organización Política Electoral Independiente), de base social cristiana. El Pacto de Punto Fijo incluyó a la Unión Republicana Democrática. Con la expresa exclusión del Partido Comunista de Venezuela, supuso un acuerdo institucional cuyos objetivos estaban vinculados a la estabilidad institucional y reaseguros de un régimen político bipartidista. En 1999, la elección de Hugo Chávez es la contracara de la disolución de este modelo político.

4 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Caracas, sábado 15 de agosto de 2009, N° 5929 Extraordinario.

5 Más allá de su suerte adversa en el referendo, entendemos que es importante incorporar las correcciones propuestas en la medida en que dan pistas de la dirección del gobierno de Chávez. En efecto, muchas de las medidas dispuestas en el texto de la Constitución a reformar van implementándose como parte de la política pública.

6 Dado que regulaba al conjunto del sistema entendemos que constituye el pilar legal del orden educativo tradicional venezolano y por eso privilegiamos su exposición. El último capítulo de este libro

Continúa vigente y su tratamiento nos permitirá comprender cuánto preserva del capitalismo de Punto Fijo, así como vislumbrar las rupturas que ya anticipan el programa neoliberal. Es interesante señalar que la norma fue construida en el marco de otro proyecto político-social y que es preservado en un contexto enteramente transformado y en transformación, lo cual convierte a este instrumento en un objeto complejo y contradictorio.

En un tercer capítulo, abordaremos otros textos legales sancionados en el marco del gobierno bolivariano, que tendrá una breve primer parte referida a decretos elaborados en los orígenes del proceso, para ver cómo se van precisando y generando rupturas con la legislación y las políticas educativas preexistentes. Seguirá una parte en la que abordaremos las líneas directrices de la política educativa bolivariana, sus desafíos, innovaciones, y definitivas rupturas con una norma que, muerta en sus contenidos esenciales, se perpetúa en el campo legal como un cadáver insepulto.<sup>7</sup>

El análisis de estos “momentos” (del capitalismo de bienestar al neoliberalismo y de éste al Socialismo del Siglo XXI) serán desarrollados a partir de varios tópicos que atravesarán el examen en su conjunto.<sup>8</sup>

A los fines de la exploración nos parecía oportuno definir algunos ejes de abordaje, que están involucrados en toda política educativa (cualquiera sea su orientación): el lenguaje empleado y las significaciones que por su medio circulan; las definiciones sobre la educación, sus fines y el rol asignado al Estado (y a los demás); los dispositivos de gobierno y la toma de decisiones; las dimensiones pedagógicas (incluido lo curricular como territorio complejo donde se libran múltiples imposiciones y resistencias así como la ineludible referencia al trabajo docente); para finalmente señalar las directrices generales del período en cuestión y la política educativa que configuró ese modelo educativo nacional.

Para cada momento –el capitalismo de bienestar petrolero, su viraje neoliberal y la ruptura que hoy se anuncia como orientada al socialismo– haremos un desarrollo, condicionados siempre por los materiales disponibles, de los tópicos político-educativos enumerados arriba.

En una última sección haremos un examen conceptual que nos permita arribar a algunas conclusiones sobre los interrogantes planteados, así como formularemos nuevas preguntas que surgen del material analizado y las primeras elaboraciones.

---

desarrollará el análisis de la Nueva Ley Orgánica de Educación que, anticipamos, va en la dirección de los textos oficiales analizados en esta sección. No habrá, en este sentido, sorpresas sino confirmaciones del sentido de la política educativa, traducidas al lenguaje legislativo.

7 La definición de la LOE como “cadáver insepulto” refiere a su direccionalidad originaria y su incompatibilidad de fondo con los nuevos mandatos del proceso revolucionario bolivariano. Es un ejercicio interesante pensar cómo, en relación a la política oficial, la vieja norma es releída, traducida, y selectivamente aplicada para cumplir con los objetivos democratizadores de la política educativa en Venezuela hasta ahora. Ese análisis desde el 15 de agosto de 2009 se convierte en un análisis de la historia de la política educativa venezolana. En esa fecha, como ya señalamos, fue sancionada una Ley Orgánica de Educación consistente con el proceso de transformaciones profundas en curso en Venezuela.

8 Puede que no estén todos desarrollados o tengan el mismo grado de profundidad, pues del material relevado se deduce que en cada etapa las prioridades de la política educativa no hicieron el mismo hincapié en estos tópicos seleccionados.



# Capítulo 1

## Contextos y contenidos de la Constitución Bolivariana

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, publicada en la Gaceta Oficial el 30 de diciembre de 1999, inaugura la oleada de cambios políticos profundos en los gobiernos de Nuestra América. En efecto, fue la expresión jurídica de un punto de inflexión política: frente a la crisis del orden neoliberal –y en ese marco–, puso de manifiesto la profunda ruptura en las relaciones entre gobernados y gobernantes, entre representados y representantes, dentro de las instituciones – particularmente del Estado, pero no solo–. El momento expresó la voluntad colectiva de un proyecto, abierto y en discusión, capaz de saldar las enormes asignaturas políticas, culturales, económicas y sociales pendientes que resultaron de la aplicación del modelo mercantilista de los 80 y los 90.

Allí, la candidatura de Hugo Chávez en diciembre de 1998 arrasó con el 56,2% de los votos. Cuando presta juramento presidencial, el 2 de febrero de 1999, lo hace en términos muy claros: “Juro sobre esta moribunda Constitución”, fue la fórmula utilizada. El 25 de abril realiza un referéndum en el que el 92% de los electores expresan su acuerdo con la convocatoria a una Asamblea Constituyente, y el 25 de julio se eligen los constituyentes. El Polo Patriótico, de Chávez, saca 121 asambleístas contra 7 de la oposición. El 15 de diciembre se realiza un referéndum para votar la Nueva Constitución, la cual se impone con más del 70% de los votos. Su aprobación genera una nueva elección para relegitimar todos los poderes públicos, y esta vez Chávez gana con el 59,76%. En 2006 se vuelve a presentar y gana con el 62,8%, incrementando su base social y política de sustentación.

En el medio hay un intento de golpe de Estado –secuestro incluido del propio presidente Chávez– y medidas desesperadas de una oposición desarticulada y ululante que atizó todos los modos de violencia posible contra el proceso de transformación en Venezuela. Desde entonces hasta hoy la derecha venezolana promueve todas las acciones posibles e imposibles desde una perspectiva francamente destituyente. El referéndum de febrero de 2009 ha sido una excelente demostración de las perspectivas golpistas de los sectores del privilegio, que no se disponen a ceder pacíficamente e impulsan acciones cada vez más violentas contra el régimen legal y legítimo del presidente Hugo Chávez.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tomó estado público un encuentro en Puerto Rico en enero de 2009. En este encuentro, las fuerzas de la oposición al gobierno planean una campaña de medidas orientadas a la reversión del proceso revolucionario.

Asistimos así al desarrollo de luchas crecientes entre la orientación cada vez más radicalizada del gobierno bolivariano y los sectores del privilegio.

El preámbulo de la Constitución Bolivariana –breve pero muy elocuente– se funda en la reivindicación de las memorias de luchas históricas y de los pueblos y naciones originarios.

Comienza su texto señalando que esta Constitución está avalada por

(...) el pueblo de Venezuela, en ejercicio de sus poderes creadores e invocando la protección de Dios, el ejemplo histórico de nuestro Libertador Simón Bolívar y el heroísmo y sacrificio de nuestros aborígenes y de los precursores y forjadores de una patria libre y soberana. (Preámbulo)

La Constitución expresa una voluntad popular de naturaleza refundacional:

(...) con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común (...) para esta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna; promueva la cooperación pacífica entre naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana de acuerdo con el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos, la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, la democratización de la sociedad internacional, el desarme nuclear, el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad; en ejercicio de su poder originario. (Preámbulo)

La República reivindica su naturaleza libre e independiente “y fundamenta su patrimonio moral y sus valores de libertad, igualdad, justicia y paz internacional en la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador” (art. 1º).

La letra define taxativamente que “la soberanía reside intransferiblemente en el pueblo, quien la ejerce directamente (...) e indirectamente. (...) Los órganos del Estado emanan de la soberanía popular y a ella están sometidos” (art. 5º).

## 1.1. CUESTIONES DE LA ORGANIZACIÓN ECONÓMICA

Las constituciones no pueden leerse sino en su propio contexto histórico. Si uno de los pilares de las políticas fundadas en el Consenso de Washington fue la

---

Ese cónclave organiza la actividad que denominada “Jaque al Rey”, que entre otros objetivos y acciones se propone “minar la justificación ideológica de la enmienda, colocando en discusión su constitucionalidad”; “seguir insistiendo en las amenazas contra la propiedad privada y los bienes de las personas”; “ataque ofensivo contra las instituciones que respaldan al Régimen”, “tratar de demostrar, por todos los medios y con todos los recursos, el fracaso del gobierno”, “acentuar la descalificación del liderazgo (...) editar masivamente la pieza el *Show Chávez* donde se banaliza y ridiculiza la imagen presidencial”, “posesionar la matriz de que el NO ya ganó, partiendo del sondeo donde la enmienda tiene un rechazo de más de 54%”. Se suman a estas acciones la de “exponer los conflictos y las demandas sociales insatisfechas”, “*promover acciones en la calle, potenciando la ingobernabilidad*”, “consolidar las fuerzas de choque con las policías estatales y municipales...”. Puede verse, en definitiva, el escaso apego de la derecha venezolana a los principios democráticos que ellos tanto se empeñan en sostener discursivamente.

profundización del sentido mercantil de la producción –y muy especialmente la apropiación privada de recursos naturales no renovables–, una de las primera medidas que establece la nueva política bolivariana es la defensa de ese patrimonio social. Allí se enuncia:

Los yacimientos mineros y de hidrocarburos, cualquiera sea su naturaleza, existentes en el territorio nacional, bajo el lecho del mar territorial, en la zona económica exclusiva y en la plataforma continental, pertenecen a la República, son bienes del dominio público y, por tanto, inalienables e imprescriptibles. (art. 12°)

Hay que leer este pronunciamiento, una vez más, como expresión de una voluntad política de defensa de la soberanía popular.

La Constitución, por vía del reconocimiento de una serie de derechos laborales, pone fuertes límites al poder del capital en las empresas (arts. 87°, 88°, 90°, 91°, 93°, 96°, 97°).

El Capítulo VII refiere a derechos económicos, en el que se plantea al inicio:

Todas las personas pueden dedicarse libremente a la actividad económica de su preferencia, sin más limitaciones que las previstas en esta Constitución (...), por razones de desarrollo humano, seguridad, sanidad, protección del ambiente u otras de interés social. *El Estado promoverá la iniciativa privada, garantizando la creación y justa distribución de la riqueza*, así como la producción de bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la población, la libertad de trabajo, empresa, comercio, industria, sin perjuicio de su facultad para dictar medidas para planificar, racionalizar y regular la economía e impulsar el desarrollo del país. (art. 112°, cursivas nuestras)

Si, como acabamos de transcribir, la Constitución del 99 convalida la propiedad privada, aunque con ciertos límites (límites que, por supuesto, plantean ya una diferencia cualitativa con la perspectiva de mercantilización *ad nauseam* promovida por el orden previo) la propuesta de Reforma Constitucional de 2008 propone cambiar enteramente la redacción del artículo recién citado.

Es bien interesante contrastar los cambios propuestos, que se expresarían en las redacciones que siguen.

Por un lado, se reserva un papel mucho más enérgico al Estado, planteado de esta manera:

El Estado Venezolano desarrollará una política integral (...). A tales efectos, el Estado enfrentará toda acción especulativa respecto a la renta de la tierra, los desequilibrios económicos, las asimetrías en la dotación de servicios e infraestructura, así como las condiciones de accesibilidad, físicas y económicas, de cada uno de los componentes del citado Sistema Nacional de Ciudades.<sup>2</sup>

En segundo lugar, se establecen algunas bases para la construcción de una economía socialista:

<sup>2</sup> Si bien esta es la propuesta para el nuevo artículo 18°, referido a la Ciudad Capital de Caracas, esta sección contiene un contenido de desarrollo económico, por esto lo incluimos en el apartado sobre la cuestión económica.

El Estado promoverá el desarrollo de un modelo económico productivo, intermedio, diversificado e independiente, fundado en los valores humanísticos de la cooperación y la preponderancia de los intereses comunes sobre los individuales, que garantice la satisfacción de las necesidades sociales y materiales del pueblo, la mayor suma de estabilidad política y social y la mayor suma de felicidad posible. Asimismo, fomentará y desarrollará distintas formas de empresas y unidades económicas de propiedad social, tanto directa o comunal como indirecta o estatal, así como empresas y unidades económicas de producción y/o distribución social, pudiendo ser éstas de propiedad mixtas entre el Estado, el sector privado y el Poder comunal, creando las mejores condiciones para la construcción colectiva y cooperativa de una Economía Socialista.

El contraste es tan claro y evidente que no requiere de mayores precisiones: de una economía capitalista con ciertos recaudos para mejorar la distribución de la riqueza, se pasa a la formulación de una economía de carácter socialista. Como puede deducirse, dichas definiciones tendrán incidencias múltiples en el proyecto educativo.<sup>3</sup>

En la versión vigente, el artículo 115° comienza señalando:

Se garantiza el derecho de propiedad. (...) Sólo por causa de utilidad pública o interés social, mediante sentencia firme y pago oportuno de justa indemnización, podrá ser declarada la expropiación de cualquier clase de bienes.

La reforma que propone el gobierno proclamado socialista por el presidente Chávez señala que “se reconocen las diferentes formas de propiedad”, y se enumeran la propiedad pública; la propiedad social –directa o indirecta (en el caso de la propiedad social directa cuando asigna a comunidades en propiedad comunal se denomina propiedad ciudadana)–; propiedad colectiva; propiedad mixta y propiedad privada.

En la Constitución vigente también se reconoce el derecho de trabajadores y comunidades para desarrollar “asociaciones de carácter social y participativo, como las cooperativas, cajas de ahorro, mutuales y otras formas asociativas” y en este mismo artículo el Estado “promoverá y protegerá estas asociaciones destinadas a mejorar la economía popular y alternativa” (art. 118°).

El Título VI refiere al Sistema Socioeconómico, plantando la articulación de lo público y lo privado, con límites claros a la expansión de la economía de mercado, con restricciones a la inversión extranjera (art. 301°), con defensa de la explotación estatal de recursos estratégicos –especialmente el petróleo y sus derivados– y la priorización como política pública de la seguridad alimentaria (art. 305°). También se establecen condiciones para la tenencia de la tierra, declarándose al latifundio como “contrario al interés social” (art. 307°). Por su parte, el Estado se compromete a proteger a la pequeña y mediana empresa así como a las formas de producción asociativas y sin fines de lucro (arts. 308° y 307°).

En relación a los impuestos, el artículo 316° establece:

<sup>3</sup> Aunque los relevamientos son parciales –y el gobierno está en un proceso de construcción de información fiable– frente a las menos de 900 cooperativas funcionando básicamente en Caracas antes de la asunción del primer gobierno de Chávez, al 2009 se contabilizan más de 250.000 emprendimientos solidarios, lo que da cuenta del modo en que las palabras son respaldadas por estas políticas.

El sistema tributario procurará la justa distribución de cargas públicas según la capacidad económica del o la contribuyente, atendiendo al principio de progresividad, así como la protección de la economía nacional y la elevación del nivel de vida de la población; para ello se sustentará en un sistema eficiente para la recaudación de los tributos.

Acerca del sistema monetario, también registramos notables diferencias entre la formulación original de la Constitución –insistimos, aún vigente– y la propuesta de reforma del presidente Chávez. El artículo 318° sostiene que “el objetivo fundamental del Banco Central de Venezuela es lograr la estabilidad de precios y preservar el valor interno y externo de la unidad monetaria”. El hincapié en la estabilidad es una preocupación típica de la escuela económica neoclásica. Esta formulación es consistente con la definición, en el mismo artículo, de que “el Banco Central de Venezuela es persona jurídica de derecho público con autonomía para la formulación y el ejercicio de políticas de su competencia”. Y estas enunciaciones, a su vez, guardan congruencia con la afirmación de que “el Estado debe promover y defender la estabilidad económica, evitar la vulnerabilidad de la economía y velar por la estabilidad monetaria y de precios, para asegurar el bienestar social”. Y, cerrando el ciclo de la herencia neoliberal, se afirma:

Se establecerá por ley un fondo de estabilización macroeconómica destinado a garantizar la estabilidad de los gastos del Estado en los niveles municipal, regional y nacional, ante las fluctuaciones de los ingresos ordinarios. Las reglas de funcionamiento del fondo tendrán como principios básicos la eficiencia, la equidad y la no discriminación entre las entidades de bien público que aporten recursos al mismo. (art. 321°)

La formulación que propone el presidente Chávez es ahora muy diferente. Veámoslo con sus propias palabras, quedando así reorientados aspectos fundamentales del artículo 318°:

El sistema monetario nacional debe propender al logro de los fines del Estado Socialista y el bienestar del pueblo, por encima de cualquier otra consideración. (...) El objetivo específico del Banco Central, conjuntamente con el Ejecutivo Nacional, es lograr la estabilidad de precios y preservar el valor interno y externo de la unidad monetaria bolivariana. (...) El Banco Central de Venezuela es una persona de derecho público *sin autonomía* para la formulación y el ejercicio de las políticas correspondientes y sus funciones estarán supeditadas a la política económica general y al *Plan Nacional de Desarrollo* para alcanzar los objetivos superiores del Estado Socialista y la mayor suma de felicidad del pueblo.

## 1.2. LA DIMENSIÓN POLÍTICA Y EL ESTADO

Por toda la Constitución se expresa la voluntad de libertad, autonomía, independencia del Pueblo y la Nación de Bolívar, que tiene directa relación con la estructuración del Estado.

Y desde ese lugar se plantea una respuesta a un mecanismo de dominación extendido en América Latina –la instalación de bases militares en los países latinoamericanos– y sostiene que “no se podrán establecer bases militares extranjeras

o instalaciones que tengan de alguna manera propósitos militares, por parte de ninguna potencia o coalición de potencias” (art. 13°).

En el capítulo destinado a la organización política del territorio se establece la estructura en Estados, Distrito Capital, Dependencias Federales y Municipios, base de la organización territorial (art. 16°). Es interesante extrapolar las propuestas de reforma constitucional para este artículo, donde se crea una “unidad política primaria” definidas como:

(...) el núcleo espacial básico e indivisible del Estado Socialista Venezolano, donde los ciudadanos y las ciudadanas comunes tendrán el poder para construir su propia geografía y su propia historia. A partir de la comunidad y la comuna, el Poder Popular desarrollará las formas de agregación comunitaria político-territorial, las cuales serán reguladas en la ley y que constituyen formas de Auto-gobierno y cualquier otra expresión de la democracia directa. (nuevo art. 16°)

El artículo 18° de la Constitución plantea la asignación de Caracas como Capital de la República, señalando la futura elaboración de una ley que “garantizará el carácter democrático y participativo de su gobierno”. El Título IV refiere a los poderes públicos: el Poder Municipal, el Poder Estatal y el Poder Nacional. El Nacional a su vez se subdivide en Legislativo, Ejecutivo, Judicial, Ciudadano y Electoral (art. 136°).

Hay referencias a la eficiencia exigible de la función pública; y en relación a la carrera de los funcionarios se establece que “el ascenso estará sometido a métodos científicos basados en el sistema de méritos, y el traslado, suspensión o retiro será de acuerdo con su desempeño” (art. 146°). Señalamos este punto porque aquí se filtran unas concepciones de orientación tecnoburocrática cuya validez –en la medida en que se sostiene la voluntad de construir un proyecto socialista hoy– habría que revisar.

Como criterio para la gestión de los asuntos de gobierno, se establece que todos los contratos de interés público deben ser aprobados por la Asamblea Nacional.

También se plantean los criterios de descentralización con fines de profundizar la democracia en la gestión de la cosa pública (arts. 157° y 158°).

Algunas cuestiones que hacen a la “calidad institucional”: como ya se dijo, todos los cargos son revocables; los diputados deben dar cuenta anualmente de su gestión ante los electores de su circunscripción (art. 197°). La rendición de cuentas se combina con otro criterio que pone en tensión su labor parlamentaria: “Los diputados o diputadas son representantes del Pueblo y de los Estados en su conjunto, no sujetos o sujetas a mandatos ni instrucciones, sino solo a su conciencia. Su voto en la Asamblea Nacional es personal” (art. 201).

En el capítulo del Poder Ejecutivo Nacional aparecen, entre otras cuestiones, la duración del mandato –de seis años– y la posibilidad de una única re-elección. En la propuesta de Reforma Constitucional se modifican ambas cuestiones y queda redactado del siguiente modo: “El período presidencial es de siete años. El Presidente o Presidenta de la República puede ser reelegido de inmediato para un nuevo

período”. Es decir, se alarga el mandato y no reconoce un límite temporal, en la medida que el pueblo convalide en elecciones libres el liderazgo presidencial.<sup>4</sup>

Los ministros pueden ser removidos frente a una moción de censura aprobada por mayoría (art. 240°), y debe informar anualmente de su labor a la Asamblea Nacional (art. 246°). También el Vicepresidente puede ser removido, y el Presidente sometido a un referéndum de revocatoria.

Se crea un Consejo de Estado como órgano superior de consulta del gobierno (art. 251°), participan representantes de distintos poderes del Estado y de organizaciones.

En el caso de la justicia nos interesa señalar que en su artículo 260° la Constitución establece:

Las autoridades legítimas de los pueblos indígenas podrán aplicar en su hábitat instancias de justicia con base en sus tradiciones ancestrales y que sólo afecten a sus integrantes, según sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a esta Constitución, a la ley y al orden público.

Del sistema carcelario, llama la atención que en el artículo 272° se señale que los establecimientos carcelarios podrán responder a una administración descentralizada, “pudiendo ser sometidos a modalidades de privatización”.

Uno de los poderes públicos es el denominado Poder Ciudadano, entre los que se mencionan la Defensoría del Pueblo, el Ministerio Público, la Controladoría General de la Nación.

Otro poder del Estado es el Poder Electoral.

### 1.3. DERECHOS Y CIUDADANÍA

El Título III se denomina “De los Derechos Humanos y Garantías, y de los Deberes” y establece:

El Estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos. Su respeto y garantía son obligatorios para los órganos del Poder Público... (art. 19°)

Señala la vigencia y valor de los derechos y garantías señalados en la Constitución y se establece que “los tratados, pactos y convenciones relativos a derechos humanos suscritos y ratificados por Venezuela tienen jerarquía constitucional y prevalecen en el orden interno” (art. 23°). En otro se señala:

Todo acto dictado en ejercicio del Poder Público que viole o menoscabe los derechos garantizados por esta Constitución y la ley es nulo; y los funcionarios públicos (...) que lo ordenen o ejecuten incurren en responsabilidad penal, civil y administrativa, según los casos, sin que les sirvan de excusa órdenes superiores. (art. 25°)

<sup>4</sup> El 15 de febrero de 2009 se votó una enmienda constitucional para que el pueblo se pronuncie por esta modificación puntual. Y el resultado se volcó a favor de dicha enmienda, con 54% del electorado por la positiva.

Esta formulación intenta prevenir el mal desempeño de la función pública poniendo por delante de la gestión la efectivización del derecho; y lo más interesante es que no disculpa la violación de las garantías a partir de un supuesto acto de obediencia. Hay que ver que en esta formulación se expresa una verdadera mutación en las características del empleo público, no pensado ahora para seguir unas reglas sino para garantizar ciertos derechos inalienables, imprescriptibles e indelegables que el Poder Público debe tramitar en beneficio de la ciudadanía.

Se enuncian sucesivamente una serie de derechos reconocidos en la tradición liberal: al amparo, a la defensa en juicio, al acceso a la información, a la vida y contra la tortura, otros dispositivos que eviten, o sancionen, por el sometimiento de una ciudadana o ciudadano al sufrimiento físico o psíquico, y obviamente la muerte. También se protege el derecho a peticionar.

Se aborda la cuestión de la ciudadanía, se admite que un venezolano adquiera otra ciudadanía y conserve la ciudadanía venezolana (art. 34°), pudiendo renunciarse a la misma y en ciertas circunstancias recuperarla.

El Capítulo III retoma la enumeración de los derechos civiles: a la vida, a la libertad personal, al pensamiento y la expresión, al respeto de la integridad física, psíquica y moral, a la inviolabilidad del domicilio y las comunicaciones privadas en todas sus formas, al debido proceso, a la libre circulación, a peticionar, a asociarse con fines lícitos, a reunirse, a ser protegida por parte del Estado frente a situaciones de amenaza, a la libertad de culto, de conciencia (arts. 43° a 61° inclusive). En el artículo 68°, dentro de la categoría de derechos políticos, se establece que “se prohíbe el uso de armas de fuego y sustancias tóxicas en el control de manifestaciones pacíficas”.

El Capítulo IV refiere a los derechos políticos donde se explicita que “todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes elegidos...” (art. 62°).

El artículo 70° señala:

Son medios de participación y protagonismo del pueblo en ejercicio de su soberanía, en lo político: la elección de cargos públicos, el referendo, la consulta popular, la revocación de mandato, la iniciativa legislativa, constitucional y constituyente, el cabildo abierto y la asamblea de ciudadanos y ciudadanas cuyas decisiones serán de carácter vinculante, entre otros; y en lo social y económico: las instancias de atención ciudadana, la autogestión, la co-gestión, las cooperativas en todas sus formas incluyendo las de carácter financiero, las cajas de ahorro, la empresa comunitaria y demás formas asociativas guiadas por los valores de la mutua cooperación y la solidaridad.

En la propuesta de reforma mantiene la formulación pero le agrega tras la formulación “en el ejercicio de su soberanía” la siguiente adición: “y para la construcción del socialismo”.

Deja establecido el artículo 72° que “todos los cargos y magistraturas de elección popular son revocables”.

También se otorga un amplio espacio a los derechos sociales y de las familias (Capítulo V):

El Estado protegerá a las familias como asociación natural de la sociedad y como el espacio fundamental para el desarrollo integral de las personas. Las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes, la solidaridad, el esfuerzo común, la comprensión mutua y el respeto recíproco entre sus integrantes. El Estado garantizará la protección a la madre, al padre o a quienes ejerzan la jefatura de la familia. (art. 75°)

Se reconoce el derecho de las parejas a decidir libre y responsablemente el número de hijos que deseen concebir y el Estado compromete asistencia y protección integral de la maternidad, incluida la obligación alimentaria (art. 76°). Luego se establecen derecho a la niñez, a la juventud, a la ancianidad, a quienes poseen discapacidad (arts. 78° a 81°).

El artículo 82° defiende el derecho a la vivienda, el siguiente a la salud, definido como “un derecho social fundamental, obligación del Estado, que lo garantizará como parte del derecho a la vida” y para lo cual sostiene que “el Estado creará, ejercerá la rectoría y gestionará un sistema público nacional de salud, de carácter intersectorial, descentralizado y participativo, integrado al sistema de seguridad social, regido por los principios de gratuidad, universalidad, integralidad, equidad, integración social y solidaridad” (art. 84°), agregando en el artículo 85° que “el financiamiento del sistema público nacional de salud es obligación del Estado que (...) garantizará un presupuesto para la salud que permita cumplir con los objetivos de la política sanitaria”.

El derecho al trabajo es extensamente tratado en los artículos 87° al 97° en los que se plantea como derecho y deber de todos, se exige equidad e igualdad entre géneros, se asigna al Estado la responsabilidad de generar empleos, se defiende la progresividad e intangibilidad de los derechos y beneficios laborales prohibiéndose cualquier mecanismo de discriminación.

Se establece la jornada de trabajo, que no excederá las ocho horas, y se prohíbe a todo patrón obligar al trabajador a realizar horas extras. En el proyecto de reforma constitucional de 2008, este artículo 90° es modificado, señalando que “la jornada de trabajo diurna no excederá de seis horas diarias ni de treinta y cuatro semanales”.

El salario a percibir debe siempre asegurar una vida digna cubriendo para el trabajador y su familia “las necesidades materiales, sociales e intelectuales” (art. 91°). Se establece un salario mínimo que será ajustado anualmente.

Luego en su Capítulo VI establece derechos educativos –que veremos luego, con el análisis de las políticas actuales–.

El Capítulo VIII (arts. 119° a 126°) remite a los Derechos de los Pueblos Indígenas, enumerándose allí los derechos a: información y consulta sobre explotación de recursos naturales en territorios indígenas, derecho a la salud, respeto a sus formas económicas, e incorporación de representantes de los pueblos indígenas en todos los ámbitos estatales deliberativos. Pone un límite al señalar:

Los pueblos indígenas, como culturas de raíces ancestrales, forman parte de la Nación, del Estado y del pueblo venezolano como único, soberano e indivisible. De conformidad con esta Constitución tiene el deber de salvaguardar la integridad y la soberanía nacional. El término pueblo no podrá interpretarse en esta Constitución en el sentido que se le da en el derecho internacional. (art. 126°)

De este modo, la redacción pretende saldar la tensión entre un proyecto nacional y su capacidad de reconocer lo diverso.

El Capítulo IX remite a derechos ambientales, en el que hay referencias al cuidado del ambiente tanto por las actuales como por las futuras generaciones (art. 127°). Se prohíbe el ingreso de desechos tóxicos, así como la fabricación de armas nucleares, químicas y biológicas (art. 129°).

#### 1.4. ALGUNAS REFLEXIONES GENERALES SOBRE LA CONSTITUCIÓN Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

El análisis de la Constitución nos parece fundamental por varios motivos. Por un lado, revela el grado de las luchas alrededor de la democratización de la riqueza, el poder y el conocimiento, y sus resultados en la coyuntura.

Considerada en su contexto, la letra de la nueva Carta Magna bolivariana expresa un punto de inflexión en el proceso político y social, pero contiene en su seno aspectos y consideraciones que no terminan de romper con el viejo orden.

Un ejercicio revelador –que fue realizado en la descripción de los contenidos de la letra constitucional– es la comparación del texto vigente con las novedades que trae el intento de reforma constitucional que el presidente Chávez sometió a referendo. En un sentido, marca la dirección del gobierno nacional que viene profundizando –más allá de las presentes o futuras reformas de la máxima norma– y nos está anunciando los objetivos de esa voluntad política colectiva y transformadora.

En términos de rupturas, la Constitución vigente plantea una sólida reafirmación de la “soberanía del pueblo”, se expresa en nuevos objetivos, fines y modos de intervención del Estado, que se asegura el control de palancas fundamentales de la economía (como el control y dominio de los yacimientos hidrocarburíferos) sin romper con la centralidad de la iniciativa privada. De hecho, en el artículo 112° se establece que el Estado promoverá la iniciativa privada entre otras concesiones al funcionamiento del orden capitalista. En esa misma dirección se inscriben las definiciones originales sobre el Banco Central –y su independencia– así como la priorización de la estabilidad como eje nuclear de la política económica, todas estas viejas banderas de la programática neoliberal. La propuesta de Reforma Constitucional revierte algunas de estas definiciones, ya que le retira la independencia al Banco Central y lo subordina, como también a la actividad económica, a la construcción colectiva y cooperativa de una Economía Socialista.

En la dimensión política se avanza en respuestas al viejo modelo neoliberal, como la prohibición de instalar bases militares extranjeras en el territorio nacional.

En los apartados correspondientes a la organización político-administrativa se establecen los modos de organización con apelaciones a mecanismos democrático participativos. Con el intento de reforma da un paso muy importante al proponer la creación de comunidades políticas primarias que serían el núcleo espacial básico e indivisible del Estado Socialista Venezolano, en una lógica que propone mecanismos de autogobierno y va definiendo al poder popular como una construcción de abajo hacia arriba.

Un elemento controvertido es la exigencia de una atención eficiente en la función pública, sometiendo el ascenso a “métodos científicos basados en el sistema de méritos (...) y de acuerdo con su desempeño”. Se filtra en esta afirmación una concepción un tanto tecnocrática de la función pública, lo cual en todo caso amerita un debate.

Hay también en la Constitución una tensión planteada sobre la representación legislativa pues allí se establece que los diputados deberán dar cuenta de su gestión ante sus electores; pero a la par señala que el voto es personal, sujeto a la conciencia del legislador. Si se asume la representación de un proyecto y un programa, esta afirmación es cuanto menos potencialmente contradictoria. Por lo demás, todos los cargos electivos son pasibles de ser sometidos a revocación del mandato.

En la Reforma uno de los artículos quitaba los límites a la cantidad de mandatos presidenciales.

Finalmente, hay una gran cantidad de derechos enunciados en la perspectiva de los Tratados Internacionales, recuperando su carácter de *exigibilidad, universalidad, integridad y progresividad*.

En suma, la primera versión de la Constitución registra fuertes rupturas con el modelo anterior, planteando una voluntad política transformadora de fondo.

Sin embargo, contiene en su seno supervivencias del anterior modelo a superar. Sería interesante indagar cuáles son las razones que explican o permiten comprender las supervivencias neoliberales.

También es muy interesante contrastar la letra vigente con la propuesta de la Nueva Constitución tratada en 2008, viendo los muy relevantes avances en dirección al socialismo o, en todo caso, de carácter claramente anticapitalistas.

En esta última versión, los procesos de construcción de poder popular, los límites a la lógica del mercado, la introducción de nuevos dispositivos aseguradores de viejos y nuevos derechos (como la reducción de la jornada de trabajo a un máximo de 6 horas semanales) dan cuenta de los nuevos fines y sentidos que se imprime a la vida social.

Supone, así, la profundización de los mecanismos de redistribución, reconocimiento y participación a la que es convocado el Sujeto-Pueblo, para la construcción del socialismo en el siglo XXI.

Finalmente, parece claro que estas definiciones tendrán incidencia en la política educativa y, también, en las propias aulas.



## Capítulo 2

### Una mirada al pasado para comprender las luchas del presente

#### 2.1. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN COMO PUENTE ENTRE DOS TIEMPOS: DEL CAPITALISMO DE BIENESTAR PETROLERO AL NEOLIBERALISMO

La Ley Orgánica de Educación fue publicada en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela el lunes 28 de julio de 1980, y el 15 de agosto de 2009 se deroga en el mismo acto por el que se alumbra una nueva Ley Orgánica de Educación.

Esta norma tuvo la característica curiosa que configuró el soporte legal tanto del modelo educativo del “capitalismo benefactor petrolero”, como de la recomposición neoliberal y continuó vigente entre 1999 a 2009, años de transformaciones de orientación antineoliberal y socialista. Su continuidad en contextos tan divergentes nos obliga a pensar y a preguntarnos sobre el papel efectivo de la legislación en la vida de las sociedades realmente existentes.

La teoría crítica pudo analizar, tempranamente,<sup>1</sup> en qué medida el sistema capitalista creó e interpeló al sistema educativo (como esfera específica del orden social) para que desplegara una dinámica, unos procesos, unos dispositivos, unos resultados funcionales a la reproducción ampliada de las relaciones de injusticia y desigualdad que caracterizan al orden. Enmarcada la política educativa en el mandato sistémico de reproducir el orden desde la especificidad de lo educativo, se la interpela para que asegure la naturalización del orden, la regulación de los procesos de selección y desigualdad educativa y la imposición de un modelo cultural y gubernamental jerárquico y autoritario. Por otro lado, y en una lectura dialéctica, toda la vida social está sometida a luchas, a contestaciones como respuestas a las imposiciones y por tanto es necesario analizar tanto las perspectivas del poder hegemónico como las respuestas y resistencias del bloque subalterno.

La ley 2635 refleja, en tensión, contenidos relativamente funcionales a los modelos en los cuales fue aplicada y en ese desenvolvimiento quedan claras diferencias sustanciales entre cada período.

<sup>1</sup> Al menos desde la década del 30 Anibal Ponce con su *Educación y lucha de clases* marcó una línea de análisis crítico de los aspectos reproductores del sistema educativo. Las posteriores elaboraciones de Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet y otros intelectuales profundizaron este abordaje dando cuenta de las interrelaciones y mandatos emergentes para la reproducción ampliada del orden.

### 2.1.1. SENTIDOS Y USOS DEL LENGUAJE

José Contreras advierte acerca del uso del lenguaje en las políticas públicas cuando enuncia:

Las políticas no solo crean marcos legales y directrices de actuación. También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no solo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos.<sup>2</sup>

Así, en la Ley Orgánica de Educación (LOE, en adelante) asistimos al *uso de un lenguaje* que apela abstractamente a principios democráticos, dejando entretener ciertas definiciones sobre los fines de la educación, y de la política educativa. En tal sentido, establece que la educación debe ser entendida como un “proceso integral” (art. 1º); señala como su finalidad fundamental “el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre”, y se compromete con el fomento “de una conciencia ciudadana” (art. 3º). Complementariamente, define a la educación “como medio para el mejoramiento de la comunidad y factor principal del desarrollo nacional” (art. 4º).

La inicial advertencia de José Contreras nos permite dar cuenta de la regla foucaultiana de la polivalencia táctica de los discursos, según la cual no habría un universo homogéneo del discurso sino una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias y proyectos diferentes y aun antagónicos.<sup>3</sup> Así, por un lado, los llamados al “pleno desarrollo de la personalidad” serían una mera concesión del lenguaje, dado que la imposición cultural y la desigualdad educativa constituyen marcas de esta política. Desde una táctica discursiva distinta, la retórica neoliberal introdujo términos del lenguaje empresarial al campo de la norma y el discurso oficial. Así, pues, el uso de determinadas palabras se inscribe como parte de un proyecto ideológico orgánico. Esta redacción revela los alcances y las promesas del capitalismo de bienestar petrolero, sin asumir este discurso la brutal sinceridad de las formulaciones neoliberales y neoconservadoras que, hacia fines de los 80 e inicios de los 90, caracterizaron a los discursos oficiosos y oficiales en Venezuela (y no solo en Venezuela).

### 2.1.2. ESTADO, MERCADO, PÚBLICO Y PRIVADO: DEL DERECHO AL PRIVILEGIO

Los debates acerca de la naturaleza de la educación, de quiénes son responsables de asegurarla, de quiénes son los destinatarios y de qué le corresponde aprender a cada quién constituyen interrogantes que reconocen respuestas divergentes, y opuestas. Constituyen un núcleo duro de la política educativa y su definición tiene

<sup>2</sup> Contreras, José D., *La autonomía del Profesorado*, Madrid, Editorial Morata, 1997, pp. 174-175.

<sup>3</sup> En Foucault, Michel, *Historia de la Sexualidad, 1. La voluntad de saber*, España, Editorial Siglo XXI, 1998.

efectos muy significativos en términos de quiénes terminan beneficiados y perjudicados a partir de las medidas de gobierno.

Su análisis constituye una exigencia para comprender las disputas fundamentales que atraviesan las sociedades de clases, guiadas estas clases sociales por intereses antagónicos e incompatibles. Su examen da cuenta de los esfuerzos de la clase dominante por reproducir unas relaciones basadas en la privación del conocimiento; en su producción, distribución y apropiación desigual; en la impugnación de las producciones culturales alternativas y contrahegemónicas; en la subordinación al doble requerimiento de asegurar la acumulación capitalista y la legitimidad del orden. Una mirada dialéctica, capaz de analizar las complejidades, tensiones y disputas, debe acometer con la tarea de recuperar las contestaciones generadas desde la clase subalterna en la esfera de la educación por la democratización de la cultura y del conocimiento. En otras palabras, es preciso dirigir el foco también a las luchas por la expansión de la esfera de ciudadanía; por la igualdad y la emancipación individual y colectiva. Es pertinente recuperar las demandas por una educación que contribuya a la constitución de sujetos de derecho, con autonomía de pensamiento y capacidad de pensar, decir, hacer y sentir un proyecto compartido, sin exclusiones ni exclusivismos.

Desde esta perspectiva política dialéctica es significativo ver el *papel que se le asigna al Estado* en la Ley Orgánica de Educación: “La educación es función primordial e indeclinable del Estado, así como derecho permanente e irrenunciable de la persona” (art. 2º). El artículo 6º reafirma –aunque de modo un tanto ambiguo– que “todos tienen derecho a recibir una educación conforme con sus aptitudes y aspiraciones”. Esta formulación establece un límite a la educación de cada quién, pues la centra en dimensiones individuales, habilitando dos operaciones discursivas ideológicas de responsabilización individual por la trayectoria educativa de cada uno. En efecto, los logros estarían asociados a las “capacidades individuales” y a las “disposiciones y aspiraciones” que serían las causas últimas del rendimiento individual. Como contrapartida, el Estado queda eximido de su responsabilidad como garante. Este mismo artículo 6º parece comprometer al Estado al afirmar que “el Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el cumplimiento de la obligación que en tal sentido le corresponde” (art. 6º).

Junto con la obligatoriedad, se establece una formulación que define al sistema educativo como “un conjunto orgánico e integrador de políticas y servicios que garanticen la unidad del sistema educativo, tanto escolar como extraescolar y su continuidad a lo largo de la vida de la persona mediante un proceso de educación permanente” (art. 14º). Cabe consignar desde ahora que dicha formulación no se refleja en dispositivos que hagan de ese enunciado un derecho garantizado por el Estado.

En un nivel complementario, el artículo 8º afirma:

La educación que se imparta en los institutos oficiales será gratuita en todos sus niveles y modalidades.<sup>4</sup> (...) Los recursos financieros que el Estado destina

<sup>4</sup> La estructura académica indica la educación preescolar; la educación básica, de una duración “no menor de nueve años” (art. 21º); la media diversificada y profesional, “no menor de dos años” y la educación superior.

a educación constituyen una inversión de interés social que obliga a todos sus beneficiarios a retribuir sus servicios a la comunidad.

Esta definición entraña tres cuestiones relevantes. Una primera es el compromiso estatal de asegurar la gratuidad, requisito elemental para asegurar la presencia de los sectores populares en las instituciones educativas. Desde aquí, operaría como garantía de un derecho, pero a renglón seguido la educación aparece definida como una “inversión social”, definición diferente que conduce a una tercera cuestión: si es una inversión se espera un retorno, que sería la disposición de los beneficiarios a comprometerse con servicios a la comunidad. Quedan planteadas –dadas las formulaciones de gratuidad y la definición de educación como inversión– exigencias para los graduados, quienes “ejercerán su profesión hasta por los dos primeros años siguientes a la culminación de sus estudios de pregrado, en el lugar que el Estado considere conveniente en función del desarrollo del país” (art. 31°). Esta atribución del Estado es concebida, tal y como está formulada, como contrapartida, como obligación del graduado.<sup>5</sup>

Vemos entonces un cierto corrimiento de la noción de la educación como derecho, que se hace más pronunciado en el mismo artículo 8°, donde se señala que en la educación superior y en la educación especial “se establecerán obligaciones económicas cuando se trate de personas provistas de medio de fortuna”. Este criterio se vuelve a explicitar en el artículo 35°, referido a la educación especial nuevamente. Dicho en otros términos: la gratuidad es para los niveles básicos, y no incluye a la educación especial ni al nivel superior,<sup>6</sup> habilitándose el arancelamiento de ambas –aquí sí– prestaciones. En cuanto a la obligatoriedad, se establece como tales “a la educación preescolar y de educación básica” (art. 9°). En el caso de la Educación Superior, y de acuerdo a lo establecido en la correspondiente Ley de Universidades, se crea un órgano de Gobierno del sistema de educación superior, el Consejo Universitario, que tiene, entre otras atribuciones, la de “fijar el número de alumnos para el primer año y determinar los procedimientos de selección de aspirantes”, así como “fijar el arancel para determinados cursos especiales y de post-grado”. Ambas definiciones contempladas en el artículo 28° de la ley suponen ya dos estrategias de limitación del derecho: el pago de actividades curriculares y el dispositivo de límites al ingreso en la Universidad.

5 No se trata aquí de cuestionar la medida desde una perspectiva liberal-individualista. En una sociedad donde cada quién persigue sus objetivos a expensas del resto; en que se estructura un orden centrado en el egoísmo y la desigualdad es posible concluir que la promoción del trabajo estatal de los graduados puede operar como un modo de abaratar la mano de obra para las actividades por las cuales el Estado debe responsabilizarse. Este mismo compromiso adquiere un sentido absolutamente distinto en el contexto de un modelo socialista, en que la vida social se ordena no en función de asegurar la acumulación de capital sino de asegurar el pleno derecho de todos los habitantes-ciudadanos al disfrute igualitario de la riqueza, el poder y el conocimiento.

6 En la Ley de Universidades (recordamos que fue sancionada en 1973) se sostiene parcialmente el principio de gratuidad de las Universidades Públicas aunque se prevé el pago de aranceles a definir para aquellos que deban repetir un curso por aplazo. La habilitación del cobro de aranceles establecida por la LOE expresa un retroceso en materia de garantías del derecho a la educación.

Un elemento significativo de la LOE –que recupera la tradición del denominado neutralismo político– se refleja en el artículo 10º en el que se afirma que “no podrá realizarse ninguna actividad de proselitismo partidista o de propaganda política”. Cabe decir que la presunta prohibición política entraña, en sí misma, una posición política. Esta “politización despolitizadora” tiene más gravedad cuanto más oscura es, dado que ejerce un acto de poder sin asumirlo como tal, inadmisibile e inconfesable, pero operante en la medida en que impugna la circulación de perspectivas divergentes de la política realmente existente. La imposición del curriculum y una dinámica de poder jerárquica y autoritaria constituyen una política implícita y real de una inusitada eficacia, tanto más cuando dicho modelo de saber y de poder es presentado como un contenido esencial, inherente e inmodificable del escenario escolar.

A medida que se van desplegando los artículos, aparecen límites a los derechos y obligaciones enunciados; aparecen dispositivos orientados a favorecer la privatización educativa,<sup>7</sup> a desresponsabilizar al Estado Nacional y responsabilizar, como contrapartida, a “usuarios” reales o potenciales.

A la vez, el Currículo Nacional Bolivariano denuncia la reforma curricular realizada en 1997 como una expresión de defensa de la reproducción del orden cuando afirma que dicha reforma

(...) fortaleció los valores propios del sistema capitalista: el individualismo, la intolerancia, el consumismo, la competencia feroz. A su vez, promovió la privatización de la educación, con el consecuente aumento de los niveles de exclusión social; desconoció el derecho a la educación de los pueblos indígenas; al mismo tiempo que se evidenció un currículo no contextualizado, signado por el paradigma positivista que favoreció la fragmentación del conocimiento.<sup>8</sup>

Esta caracterización del papel funcional del Estado se complementa con decisiones que manifiestan un proceso de desresponsabilización estatal. En tal sentido se señala la exigencia por la cual

(...) las personas que se ocupen por cuenta propia del parcelamiento de terrenos o de la construcción de viviendas unifamiliares o multifamiliares, que tengan la magnitud y destino señalados en el reglamento, tendrán la obligación de construir, en la oportunidad y de acuerdo con las especificaciones que establezca el Ministerio de Educación, locales suficientes y adecuados para que la Nación pueda prestar los servicios de educación preescolar. (art. 111º)

En esta asignación de cargas a los “usuarios” de la educación –que debe leerse como la contracara de la desresponsabilización estatal– es significativo el lugar que la ley otorga a la “comunidad educativa”. La LOE señala que la comunidad educativa “contribuirá materialmente, de acuerdo con sus posibilidades, a las programaciones y a la conservación y mantenimiento del plantel” (art. 74º). Este particular

7 Sólo mencionaremos aquí que la privatización asume diversos modos, se expresa a través de distintos medios que requieren distintos instrumentos; despliega un proceso complejo que contiene a menudo tensiones y contradicciones pero que en todos los casos apuntala las necesidades básicas para la reproducción ampliada del orden social vigente.

8 “Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo”, Caracas, septiembre de 2007, p. 12.

concepto de *participación* reduce a la comunidad al papel de sostén económico y adecuación curricular a las definiciones ministeriales.

Otro aspecto de la privatización educativa es la potestad de creación de *establecimientos educativos privados*. En tal sentido, se reconoce la *libertad de enseñanza* como principio ordenador de la política al establecer:

Toda persona podrá dedicarse libremente a las ciencias, a la técnica, a las artes, o a las letras; y previa demostración de su capacidad, fundar cátedras y establecimientos educativos conforme a las disposiciones de esta Ley o de leyes especiales y bajo la suprema inspección y vigilancia del Estado. (art. 5°)

Estas prerrogativas se completan en el artículo 55° que define a los “planteles educativos” distinguiendo y reconociendo a los oficiales (estatales) y privados (particulares). Los planteles privados están divididos en “inscriptos” (otorgan títulos oficiales y están sometidos a un mayor control ministerial) y “registrados”, para hijos de funcionarios diplomáticos, que no aspiran al reconocimiento estatal, aunque para todos rigen requisitos de enseñanza de la nacionalidad venezolana. Para los inscriptos, se asegura el aporte estatal:

El Estado contribuirá al sostenimiento de los planteles privados inscritos en el ministerio de Educación que ofrezcan y garanticen Educación de calidad, siempre que la impartan gratuitamente o comprueben un déficit que les impida cubrir los gastos normales y necesarios para su funcionamiento. (art. 59°)

Se agregan, hacia el final de la norma, dos nuevas prerrogativas para el sector privado: la exención impositiva de los inmuebles –rige para oficiales y privados– (art. 130°) y la inembargabilidad de las cantidades de dinero que el Estado “acuerde a los planteles privados como subsidio o subvención en los términos previstos por esta ley” (art. 131°).

Otra expresión de la defensa de intereses privados es el privilegio de dictar *educación religiosa* en los establecimientos educativos, así formulado en la norma:

La Educación religiosa se impartirá a los alumnos hasta el sexto grado de la educación básica, siempre que sus padres o representantes lo soliciten. En este caso se fijarán dos horas semanales dentro del horario escolar. (art. 50°)

Se contempla la existencia de comunidades indígenas, comprometiendo a que el Estado

(...) prestará especial atención a los indígenas y preservará los valores autóctonos socioculturales de sus comunidades, con el fin de vincularlos a la vida nacional, así como habilitarlos para el cumplimiento de sus deberes y disfrute de sus derechos ciudadanos sin discriminación alguna. (art. 51°)

Así formulado, el artículo tiene una concepción instrumental de la cultura indígena, pues se habilita su circulación a los fines de vincularlos a la vida nacional. Conocemos que las demandas de muchos pueblos originarios reclaman la inclusión no solo de su lenguaje sino también de sus saberes y su cultura en pie de igualdad en el currículum oficial; hay aquí una tensión entre la decisión de integrar un proyecto nacional y el respeto a la diversidad cultural en todos los órdenes.

La Ley de Universidades contempla, de modo análogo y en pie de igualdad, a las universidades privadas: “Las Universidades son Nacionales o Privadas” (art. 8°).

En un sentido complementario, establece *relaciones entre educación y producción* cuando afirma:

El proceso educativo estará estrechamente vinculado al trabajo, con el fin de armonizar la educación con las actividades propias del desarrollo nacional y regional y deberá crear hábitos de responsabilidad del individuo con la producción y la distribución equitativa de sus resultados. (art. 7°)

Complementa este artículo el referido a la educación básica que establece que “el Ministerio de Educación organizará en este nivel cursos artesanales o de oficios que permitan la adecuada capacitación de los alumnos” (art. 21°). Como queda claramente establecido, las relaciones entre educación y producción son asimétricas, en un esquema en que la educación está supeditada a las demandas de la producción capitalista de bienes y servicios.

Más adelante plantea una serie de obligaciones para las empresas, tras haber consentido el sometimiento de la política educativa a sus requerimientos de mayor productividad para asegurar la tasa de ganancia. Señala que

(...) en la medida de sus posibilidades económicas y financieras estarán obligadas a dar facilidades a sus trabajadores en orden a su capacitación y perfeccionamiento profesional, así como a cooperar en la actividad educativa cultural de la comunidad. Estarán obligadas también a facilitar las instalaciones y servicios para el desarrollo de labores educativas, especialmente en programas de pasantías y de cursos cooperativos, de estudio-trabajo y en todos aquellos en los cuales investigan en forma conjunta las empresas y los centros de investigación y tecnología. (art. 108°)

### 2.1.3. GOBIERNO, DECISIONES Y PODER

El eje de gobierno constituye un tópico fundamental para comprender la toma de decisiones, quiénes deciden, en función de qué proyecto, cómo lo hacen, quiénes son los beneficiarios, qué y cómo se regulan las prácticas.

Existen diversos dispositivos de poder: los ámbitos funcionariales, el lugar de la tecnoexperticia, las direcciones institucionales (directivos y supervisores), las normas, las oficinas que se ocupan de definir contenidos o de evaluar la marcha del sistema educativo, del funcionamiento de las instituciones, mecanismos atinentes a la relación pedagógica y a las condiciones laborales docentes son algunos ejemplos de lugares donde ese poder de decisión, y esa capacidad de regular las conductas se ponen en juego.

En la Ley Orgánica de Educación, el *gobierno de la educación* deposita en el ámbito ministerial buena parte del poder de decisión. El artículo 48° establece:

La planificación y organización del régimen de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo será realizado y elaborado por el Ministerio de Educación salvo las excepciones contempladas en la ley especial de Educación Superior. (art. 48°)

Vinculadas a las funciones de gobierno, la norma regula distintos dispositivos de centralización del poder. Así, aparece un capítulo cuyo título es “De la Evaluación” en el que enuncia que la evaluación apreciará el rendimiento del educando a la par que valorará la actuación del educador (art. 63°). Será también el Ejecutivo Nacional el encargado de establecer “las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo...” (art. 64°). Agrega el carácter no remunerado de esa actividad evaluativa y que los docentes estarán obligados “a efectuarla en las formas indicadas en esta ley, las leyes especiales y los reglamentos” (art. 65°). Es decir, que se deduce de estas formulaciones que la Evaluación es un dispositivo de gobierno del sistema, que despliega de arriba hacia abajo una mecánica de la regulación de las prácticas tanto de los docentes como de los estudiantes.

Otra función ministerial es el otorgamiento de certificados y títulos oficiales que acrediten conocimientos académicos, profesionales o técnicos de cualquier nivel o modalidad (art. 66°). En un mismo sentido se resolverá sobre las Equivalencias y Reválidas de Certificados y Títulos (Capítulo V, arts. 68°, 691° y 70°).

También el Ministerio se reserva la atribución de la Supervisión Educativa, que el Ejecutivo Nacional ejercerá por órgano del Ministerio de Educación (art. 71°), tanto para establecimientos oficiales como privados para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la política y su normativa. En este marco, también la autoridad política “establecerá los principios generales de organización, funcionamiento y cooperación de los distintos sectores que integran la comunidad educativa” (art. 75°).

El Título VII, “De las Faltas y de las Sanciones”, remite al derecho del Estado con respecto a los particulares y también a los trabajadores de la educación. En todos los casos –incluidos los casos de faltas leves– es el Ejecutivo Nacional el responsable de dictarlas.

Entre las atribuciones que se reserva el Ministerio con respecto al sector privado, articulando el poder de supervisión y sanción, se enuncian fuertes atribuciones del ministerio y sus potestades de sancionar el incumplimiento de las directrices de la política educativa.<sup>9</sup> De modo complementario, en el artículo 115° se enuncia:

En la salvaguarda de los principios fundamentales de la nacionalidad y de la democracia consagrados en la Constitución, el Ministerio de Educación podrá clausurar o exigir la reorganización de los establecimientos privados en los cuales se atente contra ellos.

9 Dice: “El Ministerio de Educación podrá exigir la reorganización y si esta no se cumpliera, incorporar a su administración los servicios e institutos educativos de empresas particulares que impartan educación por obligación legal o contractual, cuando aquellos incumplan las disposiciones legales y previo el levantamiento del expediente respectivo que demuestre la gravedad de la infracción. En estos casos el Ministerio utilizará los edificios, dotaciones y personal en general, quedando la empresa obligada a sanear administrativamente el plantel y a erogar las cantidades necesarias, a juicio del Ejecutivo Nacional, para la atención educativa de los alumnos, el mantenimiento de los servicios correspondientes y la protección socioeconómica de los docentes”. En este mismo artículo, se cierra contemplando la posibilidad de restituir a la empresa la administración directa de sus servicios y planteles (art. 110°).

Se hace responsable a los propietarios, directores o educadores que incurran en las faltas mencionadas, y se los inhabilita para crear colegios, o para el ejercicio de cargos docentes o administrativos. Entre las faltas se mencionan: la omisión sobre el tipo de establecimiento privado (si son inscriptos o registrados); “por no mantener la calidad requerida en la enseñanza y los servicios de bibliotecas, laboratorios, educación física, orientación escolar y extensión cultural exigidos por el Ministerio de Educación” (art. 116º. 4); por infracción de normas laborales, legales o contractuales con los trabajadores y por violar reiteradamente disposiciones y orientaciones de las autoridades educativas competentes.<sup>10</sup>

En el caso de los alumnos, se elabora un listado de faltas graves, cuando obstaculicen el normal desarrollo de las clases escolares; cuando cometan actos violentos de hecho o de palabra contra cualquier miembro de la comunidad educativa; cuando provoquen desórdenes graves durante la realización de una prueba de evaluación y cuando deterioren o destruyan locales escolares. Se establece una graduación de penas: retiro de la prueba y anulación de la misma aplicada por el docente; retiro temporal del plantel, aplicada por el director; expulsión hasta por un año, decidida por el Consejo de Profesores y la Expulsión del plantel hasta por dos años, por el Ministerio.

A posteriori, en el Título V, “De la Administración Educativa”, se enuncia:

El Ministerio de Educación es el órgano competente del Ejecutivo Nacional para todo cuanto se refiere al sistema educativo (...). En tal virtud, le corresponde planificar, orientar, dirigir, ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar el sistema educativo. Asimismo, planificar, crear y autorizar los servicios educativos de acuerdo con las necesidades nacionales; fomentar y realizar investigaciones en el campo de la educación, crear, autorizar y reglamentar institutos de experimentación docente en todos los niveles... (art. 107º)

En suma, la lectura y análisis de los artículos correspondientes al gobierno se puede verificar una fuerte centralización de poder por parte del Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación.

#### 2.1.4. LO PEDAGÓGICO Y EL TRABAJO DE LA DOCENCIA

Aunque algunos de los abordajes de la política educativa otorgan poca relevancia a las dimensiones curriculares y pedagógicas (que son concebidas, en el mejor de los casos, como una esfera de la micropolítica), en nuestra perspectiva las decisiones de política educativa tienen impacto y se imbrican complejamente en la relación pedagógica y el trabajo docente.

Ambas dimensiones –el currículum y el trabajo docente– son constitutivas de la educación, le dan a ésta su sentido más significativo, constituyen la expresión

<sup>10</sup> Esta capacidad coercitiva del Estado que expresa la ley fue recuperada por el presidente Hugo Chávez, quien en el año 2007, entrando en vigencia un nuevo currículum nacional, exigió a las instituciones educativas privadas su transmisión bajo la amenaza de su cierre. En ese marco, su referencia legitimadora fue la vigente Ley Orgánica de Educación. La idea de que un mismo dispositivo legal pueda estar al servicio de objetivos opuestos es puesta en acto aquí de forma evidente.

concreta de esta práctica social y por tanto guardan una profunda relación con la dimensión de la política más general.

Los discursos más o menos claros sobre los fines educativos (la adecuación a los requerimientos de la producción, o las difusas promesas de una formación para la ciudadanía de baja densidad); las definiciones sobre lo que se entiende por “calidad educativa” o las condiciones laborales a las cuales son sometidos los trabajadores de la educación son plataformas de la política oficial de la clase dominante para hacer cumplir al sistema educativo sus mandatos múltiples, complejos y a menudo contradictorios. Y son también el territorio alrededor del cual se despliega una lucha entre diversos y antagónicos. En la norma que estamos analizando es poco lo que se dice de la pedagogía oficial; apenas algunas formulaciones generales y los dispositivos que regulan el trabajo de enseñar.

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación incorpora un amplísimo abanico de prerrogativas otorgadas a los trabajadores de la educación. Una treintena de artículos señalan distintas cuestiones que enumeraremos sumariamente a continuación.

Una distinción en el artículo 76° enuncia posibles desigualdades en el tratamiento otorgado a docentes de planteles oficiales y a los empleados en establecimientos privados (los segundos tendrán acceso a la parte de las disposiciones “en cuanto le resulte aplicable”).

Se les pone como requisito para el ejercicio de la docencia “reconocida moralidad” e “idoneidad docente comprobada, provistas del título profesional respectivo” (art. 78°). Sobre este último punto, se habilita la contratación –cuando no hubiese otras posibilidades– de docentes sin título de forma provisoria.

Se pone el requisito que el personal directivo y de supervisión asumirá previo concurso de méritos o deméritos y oposición (art. 81°).

Se garantiza a los profesionales de la docencia la estabilidad en el ejercicio de sus funciones profesionales. Estos gozarán del derecho a la permanencia en los cargos que desempeñen, con la jerarquía, categoría, remuneración, garantías económicas y sociales que les correspondan de acuerdo a la ley. (art. 82°)

Se establece la prohibición de privar del desempeño del cargo salvo por decisión fundada de expediente instruido por la autoridad competente, con todas las garantías del derecho (incluida la potestad, para el docente acusado, de ser acompañado por un abogado) y con la amenaza de sanciones a quien aplique castigos omitiendo las formalidades y procedimientos establecidos.

Se habilita las licencias remuneradas para representantes de organizaciones gremiales y sindicales docentes; y se garantizan sus derechos laborales (art. 85°).

Los docentes serán evaluados:

El Ministerio de Educación organizará un servicio de evaluación y clasificación del personal docente, que estará a cargo de una Junta Clasificadora en la que tendrán representación las organizaciones de los profesionales de la docencia. (art. 91°)

El artículo 92° refiere al salario –a definir por el PEN– y el artículo 93° establece un sistema único de escalafón, antigüedad y calificación de la actuación profesio-

nal. También se contempla la antigüedad (art. 94º) así como el derecho a licencias, “con goce de sueldo o sin él” (art. 95º).

Todos los beneficios hasta aquí explicitados serán reglamentados por el Poder Ejecutivo (art. 96º).

El perfeccionamiento docente es contemplado “dentro de las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales”, previéndose “programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales”. Estos cursos “serán considerados en la calificación de servicio” (art. 97º). También se contempla el año sabático sin goce de sueldo o con goce, en caso de utilizarlo para labores de investigación o mejoramiento profesional. El tiempo transcurrido para la licencia se computa como parte de la antigüedad.

El Capítulo VI está destinado a “Pensiones y Jubilación”, comprometiéndose por el artículo 100º al aumento periódico según reajustes al personal en actividad.

Se contemplan sanciones a los docentes por las siguientes causales:

- Aplicaciones de castigos corporales o afrentosos a los alumnos;
- Manifiesta negligencia en el ejercicio del cargo;
- Por abandono del cargo sin licencia; por inasistencia o incumplimiento reiterado de las obligaciones que le corresponden en las funciones de evaluación escolar. Por falta injustificada durante tres días hábiles en el período de un mes;
- Por violencia de hecho o de palabra contra sus compañeros de trabajo, sus superiores jerárquicos o sus subordinados;
- Por el uso de métodos fraudulentos para beneficiarse de los derechos que contempla esta norma o coadyuvar a la comisión de faltas graves cometidas por otros miembros de la comunidad.

El lapso de duración de las sanciones –cualesquiera que fuesen, graves o leves– no será remunerado ni computado a los fines de la antigüedad.

En el caso de las políticas curriculares, la norma no tiene mayores referencias aunque los documentos gubernamentales del gobierno bolivariano hacen una crítica expresa de las concepciones dominantes en esta materia. Un punto de partida es la crítica a la “pedagogía de la invasión” que avasalló el respeto a la naturaleza de los educandos; pedagogía que hay que modificar por otra que propenda a un modelo distinto de ser humano, orientada al respeto y la construcción de la propia identidad. Se reconoce que la vida social tiene múltiples ámbitos y prácticas pedagógicas; y que muchas de las prácticas pedagógicas –siguiendo los lineamientos curriculares y la política educativa– no respetan los procesos propios del sujeto educando sino que lo invaden y lo oprimen desde las imposiciones, no se reconocen los propios procesos evolutivos; se extrapolan modelos externos sin contacto con las realidades, intereses y necesidades de los educandos venezolanos.<sup>11</sup>

11 En palabras textuales: “El ser humano en su educación, siempre está expuesto y sujeto a condicionantes internas y externas, formales y extra formales, a transposición de pensamientos, concepciones e incluso técnicas, sujetas a paradigmas que no son producto de sus propios procesos y cuya universalización ha surgido e impuesta por la fuerza de los centros en los que se han originado; es decir, sujeto a

Dicha imposición externa se complementa con otro rasgo de la educación sistémica: la organización fragmentada del conocimiento y su desconexión de las experiencias vitales de los educandos.<sup>12</sup>

Esta estructura compartimentada y fragmentada del conocimiento se convierte en un instrumento de discriminación, que expresa la pretensión de legitimar esta dinámica excluyente culpabilizando por su fracaso a las propias víctimas de ese modelo educativo.<sup>13</sup>

### 2.1.5. LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN ENTRE DOS AGUAS

La Ley Orgánica de Educación (LOE) –sancionada en 1980– constituye, como señalamos al inicio, un parteaguas entre dos transiciones.

Por un lado, entre el capitalismo de bienestar petrolero expresado en el acuerdo de Punto Fijo (ocurrido entre fines de los 50 y los 80 del siglo XX)<sup>14</sup> y la reconfiguración neoliberal del orden (ocurrida entre los 80 y fines de los 90), en primer lugar. Y por otro lado, entre el capitalismo neoliberal y el proceso revolucionario

---

la intencionalidad de otros agentes que ‘planifican’ su educación desde lo lejano, desde lo extraño, con transposición, ciencia prestada, al igual que de técnicas, métodos y hasta instrumentos. Al mismo tiempo, es privado de la sistematización y fuerza de lo propio, de su raíz y esencia de lo humano, para ser objeto de lo gestor, copiado de modelos foráneos. Tal transposición ha llevado a sustituir, obviar y/o ignorar sus propios valores y baluartes del desarrollo por la noción prestada y forzada como de ‘innovación’ que en esencia es generadora de traumas, desequilibrios, inequidad, dependencia y desidentidad”. En: “La Educación Bolivariana. Políticas, Programas y Acciones. Cumpliendo las metas del milenio”, Caracas, noviembre de 2004, p. 30.

12 Veamos cómo lo dicen: “Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes son pasados en el sistema educativo, por estancos a los que deben adaptarse aceptando las condiciones de fragmentación, que se les impone por el sistema. Aun cuando se ‘administra para el estudiante’, se obvia que el ser social que se educa es uno y unidad en su propio proceso por períodos como infante, niño, adolescente, joven y adulto. Nos es fácil, para citar un ejemplo, hablar de educación básica III etapa y no de educación del adolescente y, como no existe una psicología, sociología o etnografía de la III etapa, se obvia la esencia del período humano y se impone vía administrativa, el conocimiento como abstracción con la sola consideración colateral y complementaria de lo complejo y lo global sin la esencia del movimiento de vida por el que pasa o su articulación a la realidad que le corresponde o le determina condicionantes imposibles de obviar, eludir o ignorar”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 30.

13 Se formula en estos términos: “Los estancos y fragmentos del sistema educativo heredado crean barreras progresivas que convierten a cada intercepción de nivel en nodos críticos que afectan a los niños y niñas que ingresan al sistema; destacan entre ellas las de 1º grado por la ruptura entre el preescolar y el escolar, la de cambio en el 4º grado, o la ruptura del 6º para pasar al 7º cuando se inicia el período de adolescencia, y los efectos del 9º y el 1º diversificado en los jóvenes. Esa estructura convierte a millones en contingentes elevados de excluidos y, lo peor, los hace culpables de su ‘fracaso’”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 33.

14 En consonancia con la configuración del capitalismo de bienestar a nivel mundial –que constituyó un modo hegemónico de recomposición del capitalismo de posguerra– Venezuela desplegó allí su versión específica, asentada, desde el punto de las fuerzas políticas que lo sustentaron, en los partidos Acción Democrática (socialdemócrata) y COPEI (Comité de Organización Política Electoral Independiente o también conocido como Partido Socialcristiano). Sobre la base del co-gobierno “adeco” se despliega un modelo de acumulación apoyado en la renta petrolera, y despliega un modelo institucional que haga viable el capitalismo en su variante venezolana. El Pacto de Punto Fijo expresó un camino de modernización relativa de la economía y fundamentalmente una reformulación de la actividad petrolera, base de sustentación del régimen político. Este modelo canalizó el conflicto social y fue el canal de imposición del neoliberalismo en Venezuela, cuya crisis dio paso al triunfo electoral de Hugo Chávez Frías.

bolivariano en curso (iniciado con la elección de Hugo Chávez Frías como presidente venezolano en 1998).

El modelo capitalista venezolano constituido con el modelo del Punto Fijo hacia 1958 expresó un particular modo de construcción del orden y de canalización del conflicto social a través de su institucionalización.

La Ley de Universidades se sanciona en contextos de plena vigencia de este modelo político y la Ley Orgánica de Educación marca un punto de inflexión en las políticas públicas venezolanas que abrirán el período de imposiciones neoliberales en ese país. El gobierno de Campins (1979-1984), el de Lusinchi (1984-1989) y el de Carlos Andrés Pérez (1989-1993) constituyen sucesivos avances en la implementación del modelo neoliberal, y causa eficiente de las sucesivas rebeliones populares que hacen eclosión en 1989 –con el Caracazo– y encuentran cauce político en el Movimiento Bolivariano Revolucionario que crea la Agenda Alternativa Bolivariana, base de sustentación del triunfo electoral de Hugo Chávez, cara visible de un proceso profundo de resistencia y construcción de una alternativa revolucionaria.

En la letra de la LOE podemos encontrarnos elementos contradictorios, siempre presentes en los instrumentos de políticas públicas que, como aspecto del Estado capitalista, deben resolver las tareas de asegurar la acumulación del capital y la legitimidad del orden.

Por un lado, aparecen concesiones discursivas a la educación como un derecho que debe contribuir a la formación de un hombre curioso, para la formación de una conciencia ciudadana, para el pleno desarrollo de la personalidad y como factor del mejoramiento de la comunidad y del desarrollo nacional. En tal sentido se compromete una función primordial e indeclinable del Estado, se establece la gratuidad en todos establecimientos oficiales, en todos los niveles y modalidades; y enuncia la obligatoriedad (del nivel preescolar y básico) para todos los habitantes.

A pesar de estas promesas, la propia letra va desmintiendo lo explicitado, convirtiendo las afirmaciones iniciales en un catálogo de buenas intenciones –en el mejor de los casos–: la idea de una “educación permanente” formulada en el artículo 14° es cercenada en varios aspectos que enumeramos a continuación:

- Se declara obligatorio sólo el nivel preescolar y primario;
- Se plantea como limitantes de las trayectorias educativas las “aptitudes y aspiraciones”, responsabilizando a cada “individuo” por sus rendimientos y logros educativos;
- Se plantean políticas de selección de aspirantes en la Ley de Universidades;
- No se informan compromisos efectivos y concretos de financiamiento público para asegurar la cobertura del derecho analizado;
- Se establecen dispositivos de financiamiento familiar y empresarial de la educación, como ocurre expresamente con la educación especial y la educación superior;

- No se establecen dispositivos para asegurar la cobertura universal de los niveles obligatorios ni se prevén sanciones por incumplimiento estatal del compromiso de asegurar el derecho a la educación.

También es desmentido el compromiso del desarrollo pleno de la personalidad y el logro de un hombre libre; así como de la formación de una conciencia ciudadana. Cabe consignar que la definición de un “hombre crítico” excluye taxativamente a la mujer y discrimina otras opciones de género y, por su parte, la prohibición de proselitismo o actividades de propaganda política sesgan y condicionan la educación como práctica social promoviendo una ciudadanía limitada y delegativa. De este modo queda reducida a una declamación vacía la referencia a la criticidad de la educación pública.

Los altos fines humanistas de la educación y el compromiso asumido en materia de política educativa se ven igualmente acotados con la subordinación de la educación a los requerimientos de las empresas (especialmente en la tarea de formar mano de obra calificada para el empleo) así como la cesión de significativos privilegios al sector privado en términos de reconocimiento legal y financiero. También la Iglesia Católica puede celebrar con esta norma el triunfo de su lucha secular por la introducción de la educación religiosa en las escuelas públicas.

En el plano del gobierno es el Ministerio de Educación el que se reserva las palancas fundamentales de poder y de decisión. En lo sustantivo, la concepción subyacente sobre la ciudadanía y la participación quedan reducidas a una intervención subordinada e instrumental, ya que se implementa un mecanismo de decisión jerárquico y vertical (de arriba hacia abajo) en el que las atribuciones de la comunidad educativa se circunscriben a la obediencia pedagógica, normativa, política y a la contribución financiera para el sostenimiento de los planteles.

Los docentes son convidados con una porción de poder en materia de sanciones sobre el alumnado, sosteniendo una delegación del poder de vigilancia y castigo, reproduciendo un mecanismo de autoridad específico con definiciones que pueden afectar directamente al derecho a la educación (como, por ejemplo, la continuidad de un educando en un establecimiento educativo y todas las implicancias de una expulsión).

Un aspecto estrechamente vinculado al capitalismo de bienestar y, por otro lado, a las garantías de los trabajadores de la educación, es el cúmulo de derechos laborales contemplados en la norma. Por un lado, los trabajadores han sido enajenados del poder de decisión sobre los fines de su práctica y reducida su influencia sobre los medios para lograr los fines impuestos por el Estado. Queda aquí formulada la pregunta sobre los cambios operados sobre las condiciones laborales docentes (en un sentido amplio) que generó el tránsito al modelo neoliberal de los 80 y 90. Además del poder de vigilancia y castigo, ya señalado se plantean los derechos a la estabilidad, a un salario que responda a un escalafón único, a un proceso de evaluación de trabajo por la instancia de la Junta Clasificadora con participación de las organizaciones de los profesionales de la docencia, al reconocimiento de la antigüedad, al goce de licencias diversas, al perfeccionamiento, a la jubilación y

pensión enganchados al salario del trabajador activo, a la vez que se especifican las causales de sanción de los docentes (estableciéndose mecanismos de protección y derecho a la defensa muy fuertes).

En suma, podría señalarse que esta norma expresa una política educativa que, a partir del marco político y social de Punto Fijo, asegura los mandatos reproductores del sistema: a contramano de una retórica de defensa del derecho, se establecen dispositivos de amplificación de la desigualdad educativa; de observancia sumisa a los intereses privados por distintas vías y de naturalización del orden; de mecanismos verticalistas y autoritarios de gobierno; de la imposición de una cultura del orden y mando que estimula una participación simbólica funcional al esquema de exclusión y adoctrinamiento, que estimula una suscripción subordinada a fines definidos desde arriba y desde afuera de la educación, al servicio de relaciones sociales basadas en la desigualdad, la injusticia, la opresión, y la negación de lo diverso.

El modelo neoliberal profundizó algunas de las líneas ya esbozadas en la Ley Orgánica de Educación que son denunciadas en los documentos oficiales del período bolivariano inaugurado en 1998.

Veamos algunas de las críticas a los modelos de Punto Fijo y su reconfiguración neoliberal señaladas por el nuevo gobierno revolucionario. Una primera observación sobre este modelo es ausencia de indicadores aceptables de logro escolar, pues se admite:

La población de adolescentes y jóvenes entre trece y dieciocho años (...) ha sido históricamente desatendida tanto en lo pedagógico como en su desarrollo como ser social, producto de la fragmentación administrativa, tanto en los niveles educativos como curriculares.<sup>15</sup>

Este déficit en la cobertura se expresó en indicadores cuantitativos, en que son denunciadas las cifras de la desigualdad:

[En] el país a pesar de los inmensos recursos generados por la industria petrolera y administrados por los distintos gobiernos, encontramos para 1998, una tasa de escolaridad promedio de 55 por ciento.<sup>16</sup>

Las políticas encarnadas en el 8° y 9° Plan de la Nación –en la década del 90– tienen un capítulo educativo en el que es planteada una serie de definiciones y objetivos vinculados a la educación para transformar el país en beneficio de los derechos educativos de todos. Las conclusiones del actual gobierno son lapidarias: “Nada de esto se cumplió y los resultados fueron, como ya se indicó, adversos”.<sup>17</sup>

El documento critica al modelo pedagógico tradicional señalando que “la estructura que define al proceso educativo venezolano estuvo muy arraigada y marcada por el paradigma fragmentario, cognitivista y dominado por la desviación objetivista”.<sup>18</sup>

15 “La Educación Bolivariana”, *op. cit.*, pp. 55-59.

16 *Ídem*, p. 23.

17 *Ídem*, p. 26.

18 *Ídem*, p. 42.

Pueden apreciarse expresas críticas tanto el incumplimiento por parte del Estado para asegurar el derecho a la educación como al modelo curricular y el tipo de conocimiento promovido por las políticas educativas previas.

Entre otras críticas al viejo modelo, se inscribe como esencial la denuncia del fracaso de la expansión educativa y los bajos niveles de logro; de las diferentes “calidades educativas” y la concomitante brecha de la desigualdad de la educación, factores que agudizaron la injusticia social.<sup>19</sup>

La descripción que los textos del gobierno bolivariano hacen de la tradición de la educación pública manifiestan los datos desalentadores de la deuda social: analfabetismo, expulsión del sistema educativo, una dinámica profundamente desigual son los efectos de ese modelo educativo.<sup>20</sup>

El problema no era sólo de crítica a la exclusión cuantitativa de ese modelo, sino a sus implicancias políticas, a su sometimiento a un proyecto capitalista, subordinado y dependiente, que remitía fuertes mandatos a la política educativa de esos gobiernos.<sup>21</sup>

19 Dice: “En nuestra población la cobertura precede la calidad de la educación, agravado por el peso de la enorme deuda social que recae sobre la inmensa mayoría de la población, la desigualdad e iniquidad y por la brecha social que separa a los que pueden de quienes no pueden”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 11.

20 En palabras oficiales: “Anteriores a la nueva era constitucional bolivariana, nuevos fueron los planes de la nación formulados desde la década de los años 60, resumiéndose todo a un sistema de exclusión que para finales de la década de los 90 era de regresión en la esperanza de vida escolar tanto por cobertura como por calidad e integralidad, creando la gravedad estructural como deuda social a la que fue llevada la República. En ese período la exclusión de grandes proporciones de la población se fue intensificando hasta llegar a mantener a un 10 por ciento de población analfabeta, proporción que se incrementaba por la deficiencia del sistema educativo y la escasa voluntad para su solución; la escasa atención a la educación escolar, la expulsión del sistema formal de elevados contingentes de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Con la dinámica de la población en la década de los 90, de cada 100 niños(as) que ingresaban a primer grado de la escuela básica, 91 llegaban a tercero, 59 llegaban a sexto, 38 a noveno y 18 a segundo de educación media diversificada; es decir que de cada cien ingresos al sistema educativo 32 por ciento eran excluidos antes de sexto, 53 por ciento antes de llegar a noveno y 73 por ciento antes de segundo ciclo de educación media, a lo cual se suma la elevada proporción de los bachilleres que no ingresaban por falta de cupos. Sin duda alguna que el sistema educativo generaba elevados contingentes de excluidos, rezagados, abandonos, repitencia, etc., que afectaban la esperanza de vida escolar de la población venezolana”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, pp. 24-25.

21 Concluye: “El proyecto de país en los últimos cuarenta años de la Cuarta República, en materia educativa avanzó como un proceso de modelación de la educación en el que se priorizó la industrialización dependiente y se orientó la educación hacia las necesidades del mercado, imponiéndose los criterios de productividad, competitividad, laboralismo educativo y generalización empresarial, dentro de una concepción de desarrollo exógeno que no benefició al pueblo. La educación venezolana se enfrentó a una situación de crisis que ameritaba cambios profundos en su concepción. Se hizo resultado de una incoherencia en la ejecución de múltiples proyectos educativos que se copiaron y adaptaron desde el exterior (educación básica, reformas curriculares, reformas administrativas, proyectos de inversión en la educación entre otros), la mayoría de los cuales respondían a estrategias que perseguían establecer en Venezuela una educación subordinada a las condiciones internacionales para el financiamiento de estos mismos proyectos, con el pretexto de ‘modernizar’ la educación. En 1978 el país comienza a mostrar los primeros síntomas del agotamiento del modelo económico aplicado a inicios de los 60 y que en el transcurso de los años alcanzó al área social y política, no solo por simple reflejo de los cambios en la dinámica económica, sino también por el agotamiento de los mecanismos y procesos sociopolíticos que habían permitido atender y responder a las exigencias de la evolución del país”. “La Educación Bolivariana”, *op. cit.*, p. 24.

Como se verá, el listado de críticas es profundo y totalizador, ya que se cuestiona:

- el modelo capitalista dependiente;
- las exigencias de subordinación de la educación a los requerimientos de la acumulación de capital;
- la adopción acrítica de modelos exógenos que no respondían a las realidades, los intereses, las necesidades y las demandas del pueblo venezolano;
- en fin, un modelo reproductor de la desigualdad educativa y la exclusión.

Para modificar este cuadro, el Estado debería reformular profundamente el sentido, la dirección, los contenidos y las formas de intervenir en educación.



## Capítulo 3

### Las políticas educativas bolivarianas a partir de las primeras correcciones a la herencia neoliberal

En las postrimerías del viejo régimen el Parlamento sancionó la Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente, N° 5266/98, cuyo análisis excede los límites de este trabajo y que compromete declamativamente una verdadera multitud de derechos.

El decreto N° 313 de noviembre de 1999 reglamenta la Ley Orgánica de Educación. En él se precisan referencias a planes y programas, profundizándose rasgos de centralización del Ministerio –acorde al viraje político sustancial que expresa el gobierno del presidente Hugo Chávez– y las definiciones sobre la obligatoriedad escolar. Introduce algunas consideraciones sobre el calendario escolar, la extensión del año escolar (con un mínimo de 180 días).

Una de las rupturas de la norma reglamentaria remite a la integración de las comunidades indígenas y la introducción de la educación intercultural bilingüe, que serán extensamente desarrolladas en los pronunciamientos oficiales posteriores a través de documentos gubernamentales: se avanzará luego en la construcción de un currículum con participación de las comunidades, y con la incorporación de sus saberes como contenidos legítimos.

Otra ruptura es la convocatoria a la comunidad educativa para aprobar los proyectos educativos; así como la convocatoria a la conformación de Sociedades Bolivarianas Estudiantiles y la creación de ámbitos colegiados de gobierno en las instituciones educativas.

Otra novedad introducida aparece en el Capítulo V, referido a la Evaluación en la que se plantea la necesidad de un abordaje cuanti-cualitativo de los aprendizajes estudiantiles, generando una estrategia de seguimiento de las dificultades de aprendizaje y formulando el mandato de operar sobre dichas insuficiencias a través de dispositivos específicos.

En línea con una política pública orientada a la satisfacción de las necesidades, el decreto impulsa la participación en actividades extracurriculares compensatorias de modo de avanzar en una formación omnilateral (deportes, artes, programas y actividades culturales, etc.).

Otra de las normas del primer momento del gobierno bolivariano es el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, N° 1011, de octubre de 2000. Allí se especifican las responsabilidades de los docentes.

### 3.1. LA NUEVA POLÍTICA EDUCATIVA

Tal como planteó oportunamente José Contreras, la política educativa incorpora sentidos, pretensiones y valores que constituyen no solo un programa político sino un programa ideológico y, también, cultural.

Los documentos que trabajamos a continuación (y que antes fueron citados a propósito del modelo de educación preexistente) tienen una direccionalidad muy clara en un contexto de transformaciones revolucionarias.

En primer término abordaremos la Constitución Bolivariana, que expresa cabalmente las orientaciones de la nueva política educativa. Luego los documentos ministeriales que en general avanzan en esa misma dirección.

### 3.2. LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN

Ya en su artículo 3°, la Constitución le da un rol de la máxima relevancia a la educación, al señalar que “la educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar” los fines que la propia Constitución establece en este mismo artículo. Dichos fines se expresan así:

(...) la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, deberes y derechos reconocidos y consagrados en la Constitución.

Cuando en el artículo 20° se afirma que “toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad, sin más limitaciones que las que derivan del derecho de las demás y del orden público y social”, se están fijando ya, de modo bastante claro, ciertas orientaciones y contenidos de la política educativa y de la relación pedagógica, que no puede sino conducir a ese libre desenvolvimiento prometido en este artículo de la Ley Fundamental de la Venezuela Bolivariana.

De otro modo lo retoma en el artículo 79°, en el que se sostiene que “los jóvenes y las jóvenes tienen el derecho y el deber de ser sujetos activos del proceso de desarrollo”.

En el Capítulo VI se plantea el reconocimiento de las múltiples culturas y el desarrollo de la interculturalidad “bajo el principio de igualdad de las culturas” (art. 100°).

El artículo 102° establece:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad.

La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática (...) y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social (...). (art.102º)

A partir de esta definición, el artículo 103º se posiciona en el lugar del sujeto portador de derechos, afirmando:

Toda persona tiene derecho a una educación de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo.

Se señala en el artículo 107º la exigencia de la educación ambiental y se definen contenidos obligatorios: “la enseñanza de la lengua castellana, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano”. Es interesante ver las prioridades en materia de conocimientos a distribuir en los niveles educativos, y quedaría por resolver la tensión entre la enseñanza de una lengua única –el castellano– y las nociones interculturales (lo que involucra los idiomas de los pueblos originarios, por ejemplo).

El artículo 109º reconoce la autonomía universitaria como principio y jerarquía, explicitando:

Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión.

Estas definiciones son de una gran relevancia y encarnan un cierto riesgo de que las universidades se encierren como torres de marfil. El enunciado en este mismo artículo de que la autonomía redunde en “beneficio espiritual y material de la Nación” es un resguardo discursivo, aunque no queda claro cómo se dispondrán de mecanismos que lo hagan operativo. En todo caso, queda planteada aquí la pregunta.

En el artículo 110º, se señala:

El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y la soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de estas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley.

También se pone condiciones para el ejercicio de las tareas pedagógicas:

La Educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a  *criterios de evaluación de méritos*, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica. (art. 104°, cursivas nuestras)

En materia de las relaciones entre lo educativo y lo *privado*, la Constitución establece la posibilidad de que aportes privados a proyectos públicos del nivel medio y universitario sean desgravados al impuesto sobre la renta (art. 103°). Por otra parte, reconoce el derecho de toda persona natural o jurídica a fundar y mantener instituciones educativas privadas (art. 106°).

En el artículo 110°, referido a la importancia de la ciencia y la tecnología, se señala que “el sector privado deberá aportar recursos para las mismas”.

### 3.3. LOS DOCUMENTOS MINISTERIALES

No tendrían, en principio –y cabe como pregunta–, fuerza normativa pero sí son indicadores de los lineamientos de una política educativa para la igualdad y la democracia social. Estos mismos documentos incorporan algunos balances provisionarios, si bien cuantitativos, vinculados a la expansión del sistema educativo, que permiten apreciar algunos logros de una educación pública pensada en un sentido antagónico al preexistente. Avancemos con un análisis de ese material.

Retomaremos a continuación los ejes planteados anteriormente para el análisis de la nueva política educativa bolivariana: el lenguaje y sus sentidos; el concepto de Educación, los fines de la política y el papel del Estado; el gobierno y las dimensiones pedagógicas así como el trabajo docente. Este esquema nos permitirá efectuar una primera comparación con la política previa al proceso político conducido por el presidente Hugo Chávez Frías.

#### 3.3.1. SENTIDOS Y USOS DEL LENGUAJE

El discurso oficial hoy hace eje en la función política de la educación, definiéndola como un instrumento fundamental para la transformación del orden.

En una convocatoria épica a profundizar un modelo de justicia social, se suceden reafirmaciones que denuncian un orden injusto y anuncian la posibilidad de otra Venezuela. Desde este punto de partida, el mandato sobre las nuevas políticas educativas se construye implantando una repolitización de la educación como ámbito de construcción de ciudadanía y, más aun, de poder popular. Dicho de otro modo, y en contraste con el discurso pretendidamente neutral y apolítico de las políticas educativas previas, las autoridades bolivarianas exaltan la naturaleza política de la educación y sus funciones en este sentido.

Otra diferencia significativa con los viejos discursos es que los documentos oficiales bolivarianos dan pistas explícitas del diagnóstico de las realidades existentes como de la orientación de las políticas en curso y su intención de transformación social hacia una democracia sustantiva.

Aquí el discurso gubernamental da cuenta del nuevo contexto, y las medidas que expresan estos documentos –a diferencia de las políticas educativas tradicionales– recuperan la centralidad de la educación como aspecto –muy relevante– de una construcción colectiva:

En nuestro país se ha iniciado y estamos transitando un proceso de refundación de la República (...) mediante la construcción de una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural, pasando de una democracia política a una democracia social en un Estado de derecho y de justicia.<sup>1</sup>

En primer término, se reivindica esta definición como contraste con el modelo preexistente, transición que pone al sistema educativo en un nuevo desafío socializador y que permitirá la reversión de la tendencia neoliberal.<sup>2</sup>

Este nuevo sistema educativo compromete la creación de una nueva escuela ligada al proceso más general:

El proceso revolucionario lleva a repensar la escuela, a producir cambios en ella, a experimentar en procura de una nueva escuela, contextualizada y con pertinencia social, que responda a los tiempos y a las condiciones del país.<sup>3</sup>

El proceso político y social comienza a desarrollar una serie de conceptos clave que dan cuenta del contenido de las transformaciones encaradas.

Se avanza hacia un “modelo de equilibrios” basados en los principios de universalidad, equidad, participación y corresponsabilidad como base de garantías de todos los derechos para todos los habitantes de Venezuela. Se plantea la necesidad de lograr el *equilibrio económico* (promoviendo una economía productiva, diversificada, con desarrollo sustentable e influyente, con productores gobernantes más que “empleadores”); el *equilibrio social* (que supone el reconocimiento a la diversidad y el ejercicio de la ciudadanía empezando por la propia escuela); el *equilibrio político* (orientado a la construcción de una democracia participativa); el *equilibrio territorial* (avanzando en un federalismo que sintetice una descentralización que no pierda de vista la totalidad nacional); y, finalmente, el *equilibrio internacional* (promoviendo un mundo multipolar, preservando la propia identidad y fortaleciendo la unidad latinoamericana y caribeña).

Que esta Constitución es un instrumento de transición de un orden a otro lo marca la persistencia de viejas conquistas del capital, asociados al concepto de *desarrollo endógeno*:

El desarrollo endógeno como medio de impulsar el desarrollo humano e integral del país, debe promover la iniciativa privada, la libertad de trabajo, empresa,

1 “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 9.

2 *Ídem*, p. 12.

3 *Ídem*, p. 49.

comercio, industria, la producción de bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la población. Esta garantía constitucional permite el ejercicio de los derechos económicos previstos en la carta fundamental. (art. 112º)<sup>4</sup>

En efecto, la Constitución Bolivariana de 1999 no es una norma socialista y aquí se intenta un equilibrio discursivo entre la libertad de mercado y la satisfacción de necesidades de la población. Ambos modos de producción —el centrado en la libertad de mercado y el orientado a la satisfacción de necesidades sociales— responden a lógicas, procesos y beneficiarios distintos. Más allá de estas tensiones, la direccionalidad de la nueva Constitución Bolivariana va en un sentido de mayor justicia, igualdad y participación ciudadana.<sup>5</sup>

Una de las funciones de la nueva escuela es la adecuación de su actividad, de sus objetivos, de sus procesos, de sus prácticas a la nueva democracia en construcción. En el esquema previsto, la Educación Bolivariana es definida como motor de transformación del orden.<sup>6</sup>

La transformación de esa escuela como centro de formación de una nueva ciudadanía y como territorio del poder local será motor de una transformación del sistema educativo en su conjunto.

La relevancia del poder comunitario y el lugar de la escuela en él son mencionados de muchas maneras.<sup>7</sup>

Un concepto asociado al modelo que propicia la Revolución Bolivariana es el de *desarrollo endógeno y soberano*, que se logrará “a través del crecimiento de la

4 “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana. Informe nacional de la República Bolivariana de Venezuela”, agosto 2004, pp. 29 a 31.

5 Recordamos que en 2008 se intentó —sin éxito en esta oportunidad— proceder a una nueva reforma constitucional que profundiza especialmente las vías de participación y de creación de “poder popular”.

6 “La Educación Bolivariana es transformadora de la sociedad desde el lugar, centro del quehacer comunitario, modelo de atención educativa integral, espacio de renovación pedagógica permanente y con flexibilidad curricular. Es una escuela que lucha contra la exclusión a través de una atención integral a los niños y niñas; sus principales componentes lo constituyen: la jornada escolar completa que permite el acceso a la recreación, el deporte, a la cultura y la atención alimentaria de niños y niñas; así como la participación de la comunidad en el proceso de su formación. El propósito, avanzar en la transformación del sistema educativo”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 35.

7 Se lo expresa del modo que sigue: “La Nueva Escuela tiene como particularidad estar definida en el Proyecto Educativo Nacional y de acuerdo a la Constitución como centro del quehacer comunitario y eje de desarrollo local; por tanto, la articulación de las políticas nacionales del Ministerio de Educación y Deportes, con el entorno, el barrio, la calle, donde se hace deporte, se crea cultura, se trabaja, se vive; son los lugares concretos de acción. Cada ciudadano los conoce, sabe de sus secretos, comparte sus problemas; es el poder del lugar para actuar; por tanto, hacer uso de los lugares para las acciones en defensa de la seguridad de la Nación y de la refundación de la República, pasa a ser tarea fundamental; pues allí todos se conocen y están alimentados por esa fuerza del componente humano, que le permite al ser humano hacer vida, vincularse y practicar su extensión hacia la naturaleza: la topofilia, es de decir, ‘el amor al lugar’, factor esencial en el desarrollo de las raíces del pueblo. El proceso revolucionario cuyo avance se fundamenta en la educación ha permitido conocer que en las relaciones del momento Territorio-Sociedad-Educación, el lugar es la condicionante histórica, por tanto, imposible de eludir. Y centrar las acciones en los vínculos escuela-comunidad-desarrollo endógeno. Las posibilidades de integración, inter e intrainstitucional se hacen visibles a escala local, regional y nacional, con la vinculación real de la familia, la sociedad y el Estado; para avanzar respuestas que dejen saldos organizativos”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 38.

producción social, la corrección de los desequilibrios y la sustentabilidad ambiental para alcanzar una calidad de vida digna”.<sup>8</sup>

Aparece con mucha claridad la función política de la educación y, otra vez, el lugar de las instituciones educativas como ámbito privilegiado del desarrollo endógeno y como motor para la inclusión. Dicha inclusión se concibe como un proyecto que trasciende e involucra lo educativo, tiene una proyección integral y se propone el desarrollo pleno de la ciudadanía y de todos como ciudadanos.<sup>9</sup>

En una compleja tensión entre las definiciones del Estado (revolucionario) y el Poder Popular (construido desde cada lugar), el proceso entraña tensiones entre el poder desde arriba y el poder desde abajo.

Desde el gobierno, una tensión fuerte es reformular las instituciones estatales, ya que las viejas estructuras fueron funcionales para un modelo de sociedad y ahora se trata de una profunda transformación del orden. En este sentido uno de los desafíos es la construcción de “una nueva institucionalidad para canalizar conceptos y prioridades dentro de los importantes cambios que se adelantan en la arquitectura del Estado, la sociedad y la economía”.<sup>10</sup>

Así, las viejas instituciones del Estado en descomposición deben ser reemplazadas por nuevas instituciones, funcionales a la posibilidad del proyecto transformador de orientación anticapitalista. Este decir nos habilita ahora mismo a formular algunas preguntas generales acerca de la descripción, las tensiones y conflictos, los logros y las dificultades de esta creación de un nuevo Estado al tiempo que se desarma el viejo aparato estatal; y, en ese marco, cómo se redefine el papel del Estado en relación a la educación.

Un segundo grupo de preguntas se vincula a la especificidad de la política educativa, en el equilibrio ya mencionado de las directrices que establece un Estado revolucionario y la construcción de Poder Popular: ¿cómo se construye el currículo?, ¿cómo se define el trabajo docente y la cultura escolar?, ¿cómo se toman las decisiones; cómo se articula escuela-contexto, etc.?; y ¿cómo esto ocurre en la relación con las viejas estructuras ministeriales, aún operantes?

Una novedad de las políticas públicas es su concepción de integralidad: se intenta resolver en una misma institución y territorio el conjunto de necesidades que hacen a la dignidad de cada ser humano, armando una red de atención que sostenga la alimentación, la salud, la educación, la relación con la familia, el vínculo con la comunidad de inserción.

### 3.3.2. EDUCACIÓN, DERECHOS DE CIUDADANÍA Y ROL DEL ESTADO: DEL PRIVILEGIO AL DERECHO

Esta política reconoce un marco jurídico, la Constitución Bolivariana aprobada en el filo del siglo XXI. Se defiende este marco legal, ya que recoge principios que conciben a la educación como medio para profundizar la justicia y la igualdad

<sup>8</sup> “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, pp. 14-15.

<sup>9</sup> *Ídem*, pp. 94-95.

<sup>10</sup> *Ídem*, p. 18.

–fundamentales para una democracia inclusiva–, lo que genera en el Estado una responsabilidad que se expresa en la garantía del derecho, en el compromiso con la escuela pública, su carácter obligatorio y gratuito a la par que debe concebirse como un territorio de lo diverso. Simultáneamente, propone formas de control ciudadano y compromete un financiamiento que haga posible los compromisos asumidos por el Estado Bolivariano.<sup>11</sup>

Se abunda en los alcances de la educación como derecho humano, con todas sus implicancias.<sup>12</sup>

El propio Estado es redefinido ahora; y en este marco se pone un fuerte énfasis en la prioridad de los más pobres y en el impedimento de mercantilizar lo que es concebido como derecho, en lugar de instrumentos del privilegio y la desigualdad.<sup>13</sup>

Volviendo Constitución Bolivariana, hay referencias a los artículos 62º, 102º y 132º en los que se establecen como prioridades:

- 1) Desarrollar la Defensa del Derecho a la Educación para Todos; 2) Desarrollar la economía social; 3) Promover la organización estudiantil; 4) Instalación de los Consejos Parroquiales de Educación, entre otros aspectos.<sup>14</sup>

Nótese aquí la referencia a la universalización de la educación, a la defensa de la economía social;<sup>15</sup> y la insistencia en la promoción de ámbitos de participación genuinos, organización estudiantil y consejos parroquiales de educación.

En el marco de un compromiso fundamental del Estado con la garantía de los derechos, se promueve el concepto de *corresponsabilidad*, definida como prácticas “para crecer progresivamente con la comprensión de su condición de ciudadano que le permita responder, corresponder y participar en la creación y cambios de la sociedad en la que vive”.<sup>16</sup> A diferencia de la retórica neoliberal, la noción de corresponsabilidad no debe leerse como cobertura para legitimar la deserción del Estado, sino como acompañamiento en la creación de un sujeto transformador, comprometido con un futuro colectivo.

11 *Ídem*, pp. 9-10.

12 En documento oficial, se sostiene: “En el marco de los derechos, se asume la educación como un derecho humano y un deber social de toda persona, sin ningún tipo de discriminación, con carácter de obligatoriedad y de gratuidad que el Estado debe garantizar, haciendo énfasis en los sectores más vulnerables (...)”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 10. En otro apartado reafirma: “Defender la educación como un derecho humano esencial, siendo obligación del nuevo Estado docente garantizar su gratuidad y su calidad”. En: “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana. Informe nacional de la República Bolivariana de Venezuela”, agosto 2004, pp. 12 a 14. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 13.

13 En términos del documento, se trata de “(...) un Estado social, de derecho y de justicia, humanista y federal descentralizado, que garantice el acceso a los derechos esenciales de los más pobres, e impedir que los derechos se conviertan en principio objeto del mercado, el Estado debe ser garante de la equidad como principio ético y político, capaz de cumplir con la obligación de darle a quienes no pueden, los mismos derechos que disfrutaban quienes pueden”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 13.

14 “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana...”, *op. cit.*, pp. 31-32.

15 Volveremos sobre este punto, aquí sólo queremos dejar planteado que la relación entre educación y producción adquiere un tono y un sentido muy diferente al tradicional. Presupone una primera respuesta antagónica a la producción capitalista, privilegiando otro sentido y otro modo de organizar la satisfacción de necesidades sociales a través de empresas cooperativas, por ejemplo.

16 “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 29.

Los documentos oficiales remiten en varios pasajes al análisis y denuncia de las políticas previas, sus efectos y los obstáculos que impone a la democratización del conocimiento. Las políticas neoliberales son señaladas como responsables del “desmontaje del Estado” así como en “detrimento de las políticas sociales”.<sup>17</sup>

Se destacan decisiones reparadoras de aquella política fundada en la desresponsabilización estatal, revirtiéndolas a partir de un proceso de reconstrucción del Estado como Estado social, garante de derechos. Entre las medidas que señalan los documentos se enuncian:

- Eliminación del cobro de matrícula en las escuelas públicas;
- Incorporación del programa de alimentación escolar;
- Apertura de nuevas secciones;
- Creación de las Escuelas Bolivarianas;
- Incremento sustantivo del financiamiento educativo. Se mencionan algunos datos a tener en cuenta: se pasó del 2,8% de PBI antes del gobierno bolivariano a más de un 6% en 2002, y a un 7,2% hacia 2004. En términos del Presupuesto Nacional, se destinó un 22,8% del mismo al rubro educación;<sup>18</sup>
- Se plantea una fuerte acción en materia de infraestructura. Como dato, se señala que en 2003 se están construyendo 2000 aulas de preescolar para incorporar a 60.000 niños y niñas; y ampliar estrategias no convencionales para incluir en el 2004 a 40.000 más;
- Mejoramiento permanente de las condiciones laborales docentes.

### 3.3.2.1. La diplomacia internacional

Un aspecto especialmente interesante remite a la validación de ámbitos mundiales (Cumbres de las Américas; Declaración de Jomtien; Foro Mundial de Dakar; Conferencia de las Américas sobre Educación Para Todos) como espacios donde se asumen compromisos que hay que cumplir; para lo cual se diseñan e implementan políticas públicas que hagan posibles los objetivos de democratización del conocimiento.

Mientras que muchos países suscriben declaraciones y acuerdos; y comprometen objetivos como porcentajes de cobertura de los niveles obligatorios sin disponer de medidas que garanticen dichos compromisos; vemos cómo el gobierno bolivariano explica y fundamenta sus medidas en los acuerdos firmados en estos ámbitos.

### 3.3.2.2. Los fines de la educación bolivariana

Proponer a la educación fines consistentes con un proyecto de igualdad, emancipación social y participación protagónica implica una ruptura y un enorme desafío de compleja concreción.

<sup>17</sup> “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana...”, *op. cit.*, pp. 6-23.

<sup>18</sup> En el marco de este enorme esfuerzo presupuestario, el gobierno de Chávez reivindica expresamente la iniciativa de Canje de Deuda Externa por educación.

Más allá de las mediaciones entre la expresión de un discurso y su incidencia en la configuración de la realidad, sólo podemos en esta etapa dar cuenta de las intencionalidad del texto oficial, para luego posteriormente preguntarnos cómo se produjo el proceso práctico por el cual esos fines fueron consumados (o no) en procesos complejos de mediación institucional, pedagógica, social, política.

Como ya quedó esbozado, uno de los fines de la educación explicitados remite a la construcción de un nuevo orden.<sup>19</sup> En ese marco se propone la “formación en las virtudes sociales”, entre las cuales se destacan especialmente el amor a la patria, el bien común y el amor al trabajo productivo, entendido como “actividad liberadora”.

Se enfatiza la formación para la ciudadanía, una ciudadanía de alta densidad, una educación

(...) orientada al desarrollo pleno de la personalidad para el disfrute de una existencia digna, que transcurra con una valoración ética del trabajo y con una conciencia de participación ciudadana en la toma de decisiones; lo que reafirma su carácter democrático.<sup>20</sup>

Lo que aparece también en el discurso oficial es la búsqueda de una educación omnilateral. En los términos del documento:

La escuela debe ser de calidad, que tenga como producto el desarrollo integral de los (las) estudiantes, de la mente o el intelecto, de las manos para el trabajo, del cuerpo para la salud física y mental, del espíritu para la creatividad, la inventiva y dotarlos del mayor dominio de instrumentos posibles, para lograr la soberanía cognitiva.<sup>21</sup>

Un concepto nuevo, la *soberanía cognitiva*, aparece como horizonte para el desarrollo de un ser humano que desarrolla todos sus aspectos, con libertad de pensamiento pero a la vez con una fuerte participación en la construcción de un destino compartido. Cada ser humano como ser social sólo puede ser libre si los demás lo son; y sólo en la organización de relaciones sociales que contemplen la redistribución, el reconocimiento y la participación es posible sostener un proyecto liberador. A diferencia de las concepciones individualistas de ser humano que entienden la autonomía como un proyecto centrado en el egoísmo y contra los otros, la soberanía cognitiva de los sujetos se forma en función su participación activa, razonada, comprometida en el pensar, el decir, el hacer y el sentir, pero como parte de un proyecto colectivo.

También la economía aparece como una actividad social sobre la cual la educación tiene mucho que aportar, pero no se trata de una economía ligada al interés del capital, sino a una economía centrada en satisfacer las necesidades del ser humano garantizando la base material para la efectivización de todos los derechos humanos. Los fines de la educación en relación a la actividad productiva se plantean desde una perspectiva humanista y cooperativa.<sup>22</sup>

19 “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 12.

20 *Ídem*, p. 13.

21 *Ídem*, p. 14.

22 *Ídem*, p. 34.

Un aspecto subordinado pero fundamental es la producción de bienes como parte del sistema educativo a los efectos de resolver la seguridad alimentaria. El requerimiento de atender a la urgencia, pero también de socializar los valores del trabajo entendido como actividad liberadora es expresamente formulada:

La Escuela, espacio para la producción y la productividad: orienta la formación en el valor trabajo, fortalece la práctica productiva escolar con la filosofía de “aprender haciendo y enseñar produciendo”. Tiene como propósito desarrollar un sistema de acción pedagógica, que permita incorporar los diversos sectores de la sociedad rural y urbana a la función educativa a objeto de impulsar la Seguridad Alimentaria y la agricultura urbana y periurbana, como política de Estado.<sup>23</sup>

Las Escuelas Técnicas Robinsonianas constituyen la expresión organizativa de estas relaciones entre formación para el trabajo, el desarrollo sustentable con eje el desarrollo endógeno y privilegiando a la economía social, articulando la formación de productores libres y la prioridad del desarrollo autónomo del proyecto venezolano.<sup>24</sup>

La formación política para una nueva sociedad tiene o debe tener incidencias en las prácticas escolares concretas. Así se mandata a una escuela que sea formadora de ciudadanía para asegurar la soberanía y la autodeterminación del pueblo.<sup>25</sup> La propia escuela debe ser un laboratorio de democracia.<sup>26</sup>

### 3.3.3. Gobierno, decisiones y Poder

El gobierno –desde la perspectiva bolivariana– parte de una concepción de Estado que reivindica el carácter humanista de la política; y es resaltado el valor de la democracia como eje organizador de la vida social en general y del sistema educativo en particular. Se sostiene la coexistencia de formas de democracia directa e indirecta. Y estas características de la sociedad deben tener un correlato a nivel de la educación:

Estos principios encuentran su correspondencia en el aula a partir de proyectos comunitarios de plantel encaminados hacia la práctica de la ciudadanía y la corresponsabilidad, con estrategias tales como: la constitución escolar, el gobierno escolar, la república escolar; en las cuales se integran la familia, la escuela y la comunidad.<sup>27</sup>

23 *Ídem*, p. 36.

24 “Las Escuelas Técnicas Robinsonianas se inscriben en el programa de Escuelas Productivas a través de las Escuelas Técnicas Agropecuarias y las Escuelas Granjas. Los adolescentes son atendidos como sujetos estratégicos para el desarrollo sustentable, el rango constitucional que ello implica lleva necesariamente a reactivar la educación técnica bajo la concepción de facilitar al bachiller la posibilidad de estar formado para el trabajo productivo, garantía que le permite consolidar la economía productiva, además de la posibilidad de la prosecución de sus estudios superiores. Fortalecen desde el lugar y en el marco del Desarrollo Endógeno la economía social, son espacios para aprender haciendo y enseñar produciendo. (...) El alcance de este proyecto se fundamenta en el compromiso de la formación integral de los jóvenes y adultos para afrontar el trabajo productivo y el desarrollo autónomo del país”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, pp. 60-61.

25 “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 14.

26 “Luchar por llevar a la práctica la democracia participativa y protagónica, lo que en el terreno educativo implica una nueva manera de asumir la elaboración, planificación, ejecución y evaluación de políticas públicas”. “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana...”, *op. cit.*, pp. 12 a 14.

27 “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana...”, *op. cit.*, p. 6.

Hay búsquedas, que surgen a partir de una caracterización de la vieja estructura ministerial en que se establece un primer diagnóstico, vinculado a la necesidad de “impulsar el proceso de reestructuración del MED, como proceso de desburocratización que hace obligante eliminar el papeleo y los excesivos trámites y recaudos”.<sup>28</sup> Desde aquí se plantean acciones orientadas a incrementar la eficiencia en la gestión democrática del Ministerio.<sup>29</sup> Desde aquí se revaloriza el papel que un ministerio desburocratizado debe cumplir en las acciones para garantizar el derecho a la educación.<sup>30</sup>

Se recupera como ámbito de gobierno desde abajo al Proyecto de Comunidades como ámbito de corresponsabilidad social y desde aquí “propiciar la participación social y generar poder ciudadano, en espacios públicos de decisión”. El modelo establece niveles de descentralización y control sobre la gestión pública en todos los niveles como modo de garantizar los compromisos del Estado.<sup>31</sup>

Complementando estas definiciones, se generan nuevos ámbitos de participación:

Conformación de *Colectivos de Formación Permanente*. Involucra a todos los sectores que tengan que ver con el desarrollo social del país, en un trabajo en equipo. Se discute y reflexiona en torno a los temas que le son comunes. Surgen proyecto de salud, educación, deportes, vivienda, etc. (...) *Proyecto Comunitarios* para promover una sociedad democrática y participativa.<sup>32</sup>

En suma, hay un juego complejo entre un ministerio que debe superar sus prácticas burocráticas, convertirse en un instrumento de garantías ciudadanas, que ejerza su poder gestionando democráticamente para lo cual se crean múltiples instancias de participación desde abajo.

Preguntas que surgen claramente tienen que ver con los juegos de fuerza y las complejidades de esta articulación “arriba/abajo” en la toma de decisiones; y cuáles efectos produce en el proceso.

### 3.3.4. LO PEDAGÓGICO Y EL TRABAJO DE LA DOCENCIA

#### 3.3.4.1. La estructura académica

Un elemento que hace a las definiciones centrales de la política educativa remite a la organización de la estructura académica, dado que es el modo de organizar la red institucional escolar en todos sus niveles y modalidades.

28 *Ídem*, pp. 12 a 14.

29 “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, pp. 110-111.

30 “Una de las instituciones más poderosas del Estado para dar respuesta coherente, de fuerza moral, psicológica y pedagógica al proceso revolucionario es el MED, pues su deber constitucional es dirigir y administrar la política educativa del país y garantizar el derecho a la educación a la fuente más poderosa de la sociedad que son los niños, jóvenes y adultos. Para ello debe romper y superar estructuras propias, internas que obstaculizan su eficiencia y su aporte a la revolución bolivariana”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 75.

31 “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, pp. 75-76.

32 “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana...”, *op. cit.*

Es complejo y difícil situar este tópico en el texto que estamos desarrollando, ya que según el modo de abordaje, puede referirse tanto al proceso político revolucionario, a la definición de educación como derecho de ciudadanía o a la construcción del dispositivo pedagógico nacional con su perspectiva fundamentalmente curricular y organizativa. Aunque privilegiamos este último aspecto sobre la estructura académica y su ubicación en el texto, nos interesa referirnos a los primeros señalados.

Por un lado, se mencionó en el acápite referido al gobierno la exigencia de desburocratizar al Ministerio; y de recrear una institucionalidad que sustente la expansión y efectivización del derecho a la educación. Desde aquí se proponen los proyectos bandera y las misiones como ensayos de una nueva estructura para asegurar los objetivos de inclusión.<sup>33</sup>

Desde esta perspectiva reparadora se definen los nuevos ensayos que irán configurando el nuevo sistema educativo bolivariano. Se trata de los

(...) programas bandera Simoncito (educación inicial al niño en dos períodos, maternal de cero a tres años y el segundo, al niño de cuatro a seis años aproximadamente); Escuela Bolivariana (educación al niño entre seis o siete años y los once o doce aproximadamente); Liceo Bolivariano (educación al adolescente y joven entre doce o trece años y los dieciocho o diecinueve aproximadamente), Escuela Técnica Robinsoniana (educación media profesional al joven) y Universidad Bolivariana (educación profesional al joven y adulto), cumpliendo con el precepto integral de educación integral y de calidad para todos.<sup>34</sup>

También cabe señalar la importancia de la experimentación como modo de construcción de una estructura que está fundada en la invención, para luego –en la medida en que de respuesta a los objetivos planteados– se vaya generalizando. La educación es reivindicada como un derecho universal y a lo largo de toda la vida, lo cual exige tomar medidas que contribuyan a garantizar este derecho. Se proponen entre otras modificaciones en 1er grado la rotación del maestro con sus alumnos acompañando el tránsito a otro nivel; el trabajo por áreas en el 7º grado bolivariano que contribuya a un cambio curricular con pertinencia social; se avanza con el Liceo Bolivariano para el programa “Adolescencia y Juventud para el Desarrollo Endógeno” que reestructura el ciclo diversificado preexistente.<sup>35</sup>

En un primer balance de lo ensayado, queda blanco sobre negro el proceso de democratización educativa.<sup>36</sup>

33 “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, pp. 11-12.

34 *Ídem*, p. 33.

35 *Ídem*, p. 91.

36 Se explicita un balance de esta manera: “La ‘Misión Robinson I’, para erradicar el analfabetismo, permitió a 1.200.000 venezolanos en menos de un año tener acceso a la educación como derecho humano, con la posibilidad de proseguir sus estudios hasta el 6º grado, a través de la ‘Misión Robinson II’. La ‘Misión Ribas’ aparece para garantizar a todos y a todas la posibilidad de graduarse de bachilleres y proseguir estudios a nivel superior, para lo cual la ‘Misión Sucre’ comienza a ser la alternativa posible para garantizar a todos los excluidos la posibilidad cierta de ser profesionales. La municipalización de la universidad y la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, y su expresión en Aldeas Universitarias, son componentes de un nuevo sistema que no solo romperá con la vieja estructura univer-

### 3.3.4.2. La dimensión curricular

Si la estructura académica da una pista de las definiciones sobre la política educativa, los abordajes sobre “calidad educativa” y la dimensión curricular constituyen otros aspectos a considerar para tener una perspectiva más abarcativa del proceso desarrollado por el gobierno revolucionario de Venezuela.

El documento “Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano” impreso en septiembre de 2007 establece una serie de definiciones que bien vale la pena recorrer.

Aquí se recupera parte de cuestiones señaladas antes, y que nos parece ahora útil sistematizarlas a partir de preguntas que el currículum contesta de algún modo.

Podemos señalar, como puntos básicos a contestar en esta apartado:

- a) ¿Cuáles son las relaciones que establece el Currículo entre la educación y la sociedad?
- b) ¿Cómo se construyó este Currículo?
- c) ¿Cuáles son los fundamentos y orientaciones que definen esta política educativa y este currículo?

#### Relación educación-sociedad-política

En primer término nos importa resaltar las expectativas y objetivos de esta política en relación la totalidad social en la cual la educación sistemática se inserta. Para el discurso bolivariano, se trata de comprender las prácticas educativas como medios para la transformación revolucionaria del orden social.

En rigor, aparecen cuatro niveles muy significativos en la relación institución escolar-contexto.

En un primer nivel, se establecen unas definiciones que intentan dar cuenta de las tensiones que atraviesan las responsabilidades y mecanismos de participación en la distinción entre el papel del “Estado” y la “Sociedad” en la construcción de la educación sistemática.

En contraste con las políticas neoliberales, se define allí que el Estado

(...) establece la educación integral para todos y todas como base de la transformación social, política, económica, territorial e internacional, otorgando al Estado la responsabilidad de asumirla como función indeclinable. De allí que, le corresponda al Ministerio del Poder Popular para la Educación la rectoría de la misma, en los subsistemas que son propios de la competencia.

En otras palabras: el Estado aparece doblemente como “garante” de la educación (entendida como derecho humano) y como rector del proceso transformador a la par que convoca a ámbitos de participación en la construcción curricular. Una primera tensión a señalar remite a las relaciones entre las definiciones que establece el Estado y el sentido, los límites y los alcances de la participación.

---

sitaria sino también con el sistema educativo en general, soluciones estructurales para atacar problemas estructurales”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 92.

En un segundo nivel se orientan las necesarias relaciones que la escuela debe tener con las comunidades en las que se insertan. En el relato sobre la construcción de la currícula se señala de modo claro que se concibe “la escuela como centro del quehacer comunitario y la resistencia cultural y de contrahegemonía (...) y como espacio para la adecuación del currículo a la diversidad del contexto geográfico, étnico y social”.<sup>37</sup>

En un tercer nivel, el compromiso de la educación con el proceso revolucionario. Se reconoce desde el principio:

La República Bolivariana de Venezuela vive momentos de profundas transformaciones, orientadas a la consolidación de una sociedad humanista, protagónica, participativa, multiétnica, pluricultural, plurilingüe e intercultural.<sup>38</sup>

De esta definición se desprende un tipo de ciudadanía participativa. En otro apartado señala que el Sistema Educativo Bolivariano “se encuentra en una etapa de profundización, enmarcada en la construcción de un diseño curricular que dé respuestas y concretice los procesos de aprendizaje acordes con las necesidades e intereses de la nueva República”.

Y en cuarto término, establece vínculos entre la educación y la producción de la riqueza.

De este modo, aparecen ya indicadas algunas orientaciones del tipo de sujeto que propicia, como política educativa, el proceso.

### Cómo se construyó este Currículo

El documento “Currículo Nacional Bolivariano” hace algunas referencias a la génesis y desarrollo de la propuesta curricular en construcción –de la que da cuenta de su carácter fuertemente participativo– y se toma como origen la Constituyente Educativa desarrollada en 1999.

En el año 2002 se introducen planes, políticas, programas y proyectos “dirigidos a garantizar la inclusión, permanencia, prosecución, culminación y aumento de la cobertura de todos y todas en el sistema”.<sup>39</sup> En tal sentido se creó e implementó la Escuela Bolivariana; se complementó para asegurar una adecuada inserción escolar un conjunto de programas sociales: Programa de Alimentación Escolar; generalización de atención primaria de la salud y nuevas instituciones educativas: Escuelas Bolivarianas, Escuelas Técnicas Robinsonianas y de Proyectos Productivos en las Escuelas Técnicas Robinsonianas y Proyectos Educativos Integrales Comunitarios; implementación del Plan Nacional de Alfabetización; acceso a nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación; etc.

Por otra parte, se realizaron discusiones curriculares en las que participaron docentes, especialistas, familias, instituciones y organizaciones locales y regionales de todo el país; discusiones que fueron sistematizadas y que arrojaron

37 “Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo”, Caracas, septiembre de 2007, p. 34.

38 *Ídem*, p. 11.

39 *Ídem*, p. 35.

como resultado la existencia de importantes avances en cuanto a la fundación legal y filosófica del currículo del SEB, la cual constituyó la plataforma de la actual propuesta curricular.<sup>40</sup>

Así, la construcción curricular se plantea desde una perspectiva participativa, y en los fragmentos textuales que siguen se reflejan tanto los criterios como los ámbitos de construcción de esta propuesta. En una relación compleja entre el “arriba” y el “abajo”, se asigna al Ministerio un lugar de orientación de la discusión sobre los lineamientos generales. Y la metodología recupera la importancia de tomar en cuenta la práctica pedagógica de los docentes en el aula.

Se defiende, como se indicó ya, un currículum construido democráticamente, en función de una amplia intervención de los trabajadores de la educación y en el que no puede estar ausente el punto de vista, las inquietudes y las realidades de la comunidad y los niños en que la institución educativa está inserta. Se reivindica una propuesta abierta a la experimentación y adaptación ajustada a las características de la Escuela Bolivariana que incorpore investigación, evaluación y monitoreo de la supervisión entendida como acompañamiento pedagógico; se apunta al desarrollo de nuevas formas de gestión escolar adecuando las prácticas escolares al contexto, a las necesidades y características de los alumnos; se define la necesidad de la consistencia del currículum a lo largo de la escolaridad.<sup>41</sup>

### Fundamentos y orientaciones que definen esta política educativa y este currículo

El currículo nacional se funda en definiciones de orden filosófico, político y legal que le dan sustento y legitimidad.

En un primer nivel de argumentación, se define a la educación como

(...) un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto-histórico social. En consecuencia, la sociedad en su proceso dinámico de aprender-desaprender-aprender hace de la educación un proceso en permanente construcción.

A diferencia de las perspectivas “neutralistas” que conciben a la educación como una práctica objetiva, elaborada en la cocina de las capas tecnoburocráticas de expertos, el discurso oficial enfatiza fuertemente su carácter histórico, social y eminentemente político.

Desde esta legitimidad se plantean cuatro pilares del proyecto pedagógico a construir, como parte de la política educativa nacional (y como parte del proceso revolucionario):

1. *Aprender a Crear*. Este aspecto cuestiona las prácticas reproductoras, que se remiten a la réplica acrítica de saberes construidos en otros contextos para impulsar una actitud creadora y desde la propia realidad. Creación y valoración de lo propio son dos notas sustantivas de un modo de comprender la producción

<sup>40</sup> *Ídem*, p. 35.

<sup>41</sup> “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana...”, *op. cit.*, pp. 32-44.

de conocimiento y, en este nivel, las relaciones de saber y poder. La idea de *desarrollo endógeno* supone la fuerte interacción entre los miembros de la comunidad escolar y el territorio donde ella está inserta. Esta definición tiene fuertes resonancias políticas (creación de un sujeto revolucionario) y pedagógicas (ya que la participación como concepto efectivo tiene implicancias en la vida de la escuela). La dimensión de la autonomía recupera la noción de “aprender a hacer”, ya que crear hombres libres “implica que el y la estudiante se apropien de los métodos y procedimientos que pueden utilizarse a partir de las teorías, leyes y propiedades estudiadas para aplicarlos en la solución de nuevos problemas científicos y sociales”.<sup>42</sup> Educar es, en el plano de la política, “preparar a los nuevos republicanos y las nuevas republicanas para afrontar exitosamente las exigencias sociales y las exigencias personales de cada etapa de la vida, lo cual se opone a las acciones academicistas, formales, autoritarias o aisladas, heredades de sistemas educativos anteriores...”<sup>43</sup>

2. *Aprender a Convivir y Participar*. Tras enunciar el requisito de la superación de la desigualdad social, se expresa la necesidad de superar el concepto de representación tradicional, de signo colonizar, y avanzar en la “participación ‘del pueblo en la formación, ejecución y control de la política pública’ como ‘medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo’”.<sup>44</sup>
3. *Aprender a Valorar*. Pilar que es definida en términos de “tomar conciencia de la importancia de las acciones colectivas y desarrollar actividades para caracterizar, razonar, discernir, dialogar y mediar, desde una ética social. El desafío es transformar la escala de valores capitalistas por una centrada en el ser humano; trascender el colonialismo eurocéntrico capitalista, con el cual fue mutilado el ser humano, negándole una de las virtudes más hermosas que lo caracterizan, como es la capacidad de reconocerse en sus congéneres y de sentir solidaridad con sus sufrimientos dolores y carencias, actuando en consecuencia para transformar su realidad”.<sup>45</sup>
4. *Aprender a Reflexionar*. El punto de partida de este pilar es la unidad de lo sensible y lo racional que, definido en términos de José Martí, supone “un método para depositar la creatividad, la independencia intelectual y la inteligencia”.<sup>46</sup> Esta definición tiene también implicancias pedagógicas: “Para ello, es necesario promover espacios y proveer experiencias para que los y las estudiantes aprendan a reflexionar sobre las acciones, situaciones o realidades en las cuales interactúan; considerar, desde diferentes puntos de vista, sus significados y reconstruir los conocimientos desde una óptica ajustada al contexto socio-histórico-comunitario donde se dan las acciones. De allí que *aprender a reflexionar* trasciende el aprendizaje de informaciones, en tanto se concibe como la genera-

42 “Currículo Nacional Bolivariano...”, *op. cit.*, p. 16.

43 *Ídem*, pp. 16-17.

44 *Ídem*, p. 17.

45 *Ídem*, pp. 18-19.

46 *Ídem*, p. 19.

ción de nuevos escenarios y la producción de alternativas de acción, a través de las cuales transformar el pensamiento lineal, en un pensamiento creativo”.<sup>47</sup>

Los documentos oficiales –muy particularmente el Currículo Nacional Bolivariano, de 2007– profundizan sobre las orientaciones y fundamentaciones que dan sentido a la propuesta curricular nacional en Venezuela.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela es considerada la fuente que da sentido legal y legítimo a la política educativa en curso y al Currículo que la expresa.

Otro nivel de fundamentación de la propuesta curricular se centra en las llamadas “orientaciones filosóficas” que recuperan el pensamiento y la tradición de las concepciones latinoamericanistas sintetizadas en los nombres de Simón Rodríguez,<sup>48</sup> Simón Bolívar,<sup>49</sup> Francisco de Miranda<sup>50</sup> y Ezequiel Zamora.<sup>51</sup>

### Implicancias y orientaciones epistemológicas y pedagógicas

#### El Currículo Nacional Bolivariano

(...) considera la promoción de aprendizajes inter y transdisciplinarios, entendidos como la integración de las diferentes áreas del conocimiento, a través de experiencias en colectivo y contextualizadas. Dicho proceso, exige impulsar la construcción de saberes, con la participación permanente de actores sociales comprometidos con el proceso educativo, para establecer relaciones y solucionar colectivamente conflictos, además de constituir una fuente potencial de aprendizaje que ayuda a reconocer los problemas, superar dificultades, asumir responsabilidades, confrontar el cambio y valorar las diferencias; planteamiento que se corresponde con los aportes teóricos referidos al aprendizaje que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.<sup>52</sup>

Una implicancia pedagógica es la exigencia de trascender la enseñanza de tipo magistral; promover el procesamiento colectivo del conocimiento desalentando actitudes individualistas y competitivas; superar las perspectivas fragmentarias; todo lo cual exige un cambio de actitud, mentalidad y estructura de pensamiento.<sup>53</sup>

47 *Ídem*, p. 19.

48 “Estos planteamientos forman parte de los postulados filosóficos de Simón Rodríguez: *la ruptura con lo colonial, el pensamiento de lo original y la invención y la construcción político-histórica de los ciudadanos libres de la América*”. “Currículo Nacional Bolivariano...”, *op. cit.*, p. 40.

49 Se recuperan aquí las reflexiones de Bolívar estableciendo claras relaciones entre educación y ciudadanía. Ver: “Currículo Nacional Bolivariano...”, *op. cit.*, p. 46.

50 Más adelante se recupera el legado de Francisco de Miranda, su énfasis en el carácter moral para un sistema de verdadera libertad. Ver: “Currículo Nacional Bolivariano...”, *op. cit.*, pp. 44-45.

51 De Zamora se rescata su lucha por la igualdad: “Venezuela no será patrimonio de ninguna familia ni de ninguna persona”. Ver: “Currículo Nacional Bolivariano...”, *op. cit.*, p. 47.

52 “Currículo Nacional Bolivariano...”, *op. cit.*, pp. 42-43.

53 En este contexto es cuestionado el modelo tradicional, nuevamente: “De allí que la *Educación Bolivariana* tenga el reto de acabar con la estructura rígida del modelo tradicional, el de las asinaturas

A partir del reconocimiento de estas herencias del pensamiento de Nuestra América y las exigencias de un tipo particular de conocimiento (colectivo, vinculado a la vida, inter y transdisciplinario, para comprender y actuar individual y colectivamente sobre la realidad y, por todo ello, a contramano de la tradición de las pedagogías colonizadoras) se formulan algunas definiciones relativas a la educación promovida.

Se define una vez más a la educación y vale la pena citar en extenso su contenido:

(...) se asume la educación como un proceso social que se crea en colectivo y emerge de las raíces de cada pueblo; como un acto político y expresión de los procesos sociales, culturales y educativos, cuya finalidad es fomentar un pensamiento liberador, creador y transformador, así como la reflexión crítica, la participación ciudadana y los sentimientos de honor, probidad, amor a la Patria a las leyes y al trabajo. Asimismo, esta concepción del proceso implica el desarrollo de las virtudes y principios sociales, y la asunción de una ciudadanía responsable de sus derechos y deberes públicos; todo ello para lograr el desarrollo endógeno de los pueblos.<sup>54</sup>

De esta definición se desprende, consecuentemente, una concepción de escuela como institución que se

(...) erige en un centro del quehacer teórico-práctico, integrado a las características sociales, culturales y reales del entorno; en el cual los actores sociales inherentes al hecho educativo dialogan, reflexionan y discuten sobre el sentir, el hacer, y los saberes acumulados, para construir conocimientos más elaborados que den respuesta a la comunidad y su desarrollo.<sup>55</sup>

Y si esta es la institución que se propicia, el modelo pedagógico debe ser consistente con esta propuesta. En tal sentido se retoman aportes de Belén Sanjuán, quien afirma:

(...) la educación debe ser integral, preparar para la vida, en la medida en que se concibe como un método pedagógico que permita el desarrollo de la totalidad de la personalidad de los y las estudiantes y los maestros y maestras. (...) Esta concepción de educación alimenta una pedagogía latinoamericana.<sup>56</sup>

Lo participativo es recurrentemente señalado, lo que supone la intervención de los miembros de la comunidad en las decisiones, en la ejecución y la evaluación sobre las actividades escolares. Se reivindica desde un lugar profundamente democratizador la autonomía escolar: “Una escuela cuya gestión sea cada vez más autónoma respetando las especificidades locales, regionales y nacionales”.<sup>57</sup>

La participación apunta a una variedad de objetivos simultáneos. Uno de ellos es la conceptualización de la nueva escuela como espacio del quehacer comunitario

---

compartimentadas, y promover el saber holístico, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad”. “Currículo Nacional Bolivariano...”, *op. cit.*, p. 43

54 “Currículo Nacional Bolivariano...”, *op. cit.*, p. 48.

55 *Ídem*, p. 48.

56 *Ídem*, p. 49.

57 “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana...”, *op. cit.*, pp. 32-44.

como factor de control social que afianza lo nacional a partir de lo específico y lo contextual. En esta perspectiva, los estudiantes son protagonistas y participantes activos

(...) en los procesos de evaluación y organización de las experiencias de aprendizaje, caracterizándose por ser curiosos y curiosas, creadores y creadoras, cooperativos y cooperativas, transformadores y transformadoras, problematizadores y problematizadoras de saberes; humanistas, experimentadores y experimentadoras y por estar en constante búsqueda de soluciones originales de los problemas de su entorno local, regional y nacional.<sup>58</sup>

También los docentes deben asumir nuevos compromisos para esta educación de signo emancipador:

Además, permite caracterizar a los maestros y las maestras como activadores y activadoras, mediadores y mediadoras de los saberes, el sentir, el hacer social y cultural, y el proceso de apropiación de los aprendizajes por parte de los y las estudiantes. Al mismo tiempo que los identifica como propiciadores y propiciadoras de experiencias de aprendizaje, en una unidad dialéctica entre teoría y práctica; promotores y promotoras del diálogo, la discusión y el autoaprendizaje, desde una relación comunicativa centrada en un ambiente de afectividad y tolerancia; siendo capaces de despertar en el y la estudiante el deseo de ser útil a la sociedad, de ser merecedor o merecedora de una vida digna, feliz y alegre, en relación a su contexto social y cultural. Debe ser ético y ética, comunicativo y comunicativa, accesible, congruente en el pensar, actuar y sentir, con amplio patrimonio cultural, sensible al lenguaje y a la cultura popular, y propiciar el aprender a reflexionar.<sup>59</sup>

Si esto es así, entonces podrá comprenderse que el propio concepto de *aprendizaje* es sometido a una mutación sustancial, en relación a otras perspectivas:

(...) el aprendizaje debe ser concebido como un proceso socializador, en el que los actores sociales comprometidos en el proceso educativo construyen conocimientos validados con la práctica de la solución de problemas comunitarios, a partir de la problematización de sus experiencias, del diálogo, las reflexiones críticas y a través de encuentros dialécticos, desarrollados en relación al contexto social y cultural.<sup>60</sup>

Se expresa su naturaleza divergente del tradicionalismo vertical de construcción del currículum, y se formula una metáfora de “ondas concéntricas” que si bien emana de una directriz inicial se va produciendo un desarrollo creciente desde los distintos niveles que se amplían e interconectan. Este proceso genera nuevas preguntas.

Esto requiere formas flexibles y un enriquecimiento que surge de perspectivas inter y transdisciplinarias.

Para este modelo educativo la afectividad y lo lúdico son recuperados como elementos fundamentales del proceso de aprendizaje.

<sup>58</sup> “Currículo Nacional Bolivariano...”, *op. cit.*, pp. 49-50.

<sup>59</sup> *Ídem*, p. 50.

<sup>60</sup> *Ídem*, p. 50.

Es importante reconstruir los distintos aspectos que hacen a la “calidad educativa”, que es definida por el discurso oficial como un concepto complejo que involucra diversos aspectos. El primero hace eje en la idea de derechos, y se entiende a la calidad educativa como la efectivización del derecho a la educación.<sup>61</sup>

En otro apartado, se define a la calidad en relación a los resultados del aprendizaje, refiriendo a la verificación de los resultados de aprendizaje especialmente en lecto-escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Para que no sea una mera formulación, se indican una serie de medidas a implementar, como la proporción de tiempo asignado a esas asignaturas; la frecuencia de las evaluaciones con propósitos formativos, la retroalimentación de los alumnos y el tiempo aprovechado realmente en la clase diaria. En otras palabras: se trata de desplegar dispositivos y recursos que aseguren los aprendizajes, requisito para acceder a un aspecto de la calidad de la educación.<sup>62</sup>

Dos dimensiones fueron hasta aquí señaladas como componentes de la “calidad educativa”: la cobertura del sistema y la apropiación de los conocimientos. Un tercer componente de la calidad remite a la pertinencia social de la propuesta educativa y de la relación pedagógica, sugiriéndose una transformación curricular transversal que atraviese a todos los proyectos y programas para alcanzar la pertinencia social como “como aspecto sustantivo de la calidad formal y política”.<sup>63</sup>

En este marco, hablamos del Estado como “Estado Docente”.

Se enumera la existencia de distintos momentos que nos generan nuevas preguntas, especialmente en lo referido a la Constituyente Educativa y al conjunto de procesos que desembocaron en el 1er Congreso Pedagógico Bolivariano, continuados en los Congresos Pedagógicos Zonales (de carácter regional).

Si una primera tensión resulta de la dinámica entre el Ministerio y las escuelas; una segunda tensión resulta de la búsqueda de igualdad con la contemplación de las diferencias. Si se reconocen procesos, niveles y ritmos diferentes, cómo construir una propuesta pedagógica que, garantizando la diversidad, no reproduzca situaciones de desigualdad. En el texto, se rescata el carácter democrático en la medida en que un debate de alcance nacional, generalizado, permitió a todos tomar la palabra en la construcción del currículum.

Se describe el proceso llevado a cabo, con su larga secuencia de ámbitos de participación.<sup>64</sup>

61 “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana...”, *op. cit.*, pp. 12 a 14.

62 “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, pp. 62-63.

63 “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 77.

64 El documento enumera: “El año escolar 2002-2003 constituyó un referente en cuanto a la Discusión Curricular, ya que el Ministerio (...) la asume como política educativa, complemento de la constituyente educativa iniciada en 1999. Encuentros, jornadas, talleres, asambleas y conformación de equipos fueron el preámbulo de la Realización del ‘1er Congreso Pedagógico Bolivariano’, en junio de 2003. Ponencias, papeles de trabajo, propuestas, aportes, documentos y lineamientos, comenzaron a ser parte de la labor pedagógica cotidiana nacional. Cada nivel y modalidad implementó desde el nivel central la estrategia que consideró conveniente, al igual que cada Zona Educativa en conjunción con diferentes entes gubernamentales y no gubernamentales, hicieron lo propio, se abrieron espacios para el intercambio a todas las escalas, para la promoción, organización y consolidación de un proceso centrado en la práctica.

Otro elemento igualmente significativo es la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, que implica una fuerte apuesta a la democratización de la cultura escolar:

Extensión de la interculturalidad como principio rector y operativo del sistema educativo y operativo en el sistema educativo venezolano, en todos sus niveles y modalidades, lo que supone la inclusión en el mismo de todos nuestros pueblos indígenas, afroamericanos, criollos y mestizos múltiples, sin menoscabos de sus especificidades.<sup>65</sup>

Para estos objetivos se detallan las medidas concretas que hagan viable el proyecto: Creación del Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas, Extensión del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, administrado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, ampliación de la cobertura escolar y extensión de la educación intercultural bilingüe en las escuelas indígenas, conformación de la Comisión Nacional de Lingüística Indígena, participación de la dirección de Educación Indígena en los Congresos Pedagógicos Bolivarianos, que se ha organizado en distintas partes del país.

De este modelo educativo, de esta concepción pedagógica, se desprende una particular propuesta de Evaluación de los aprendizajes. Se mencionan como rasgos inherentes a esta práctica educativa su carácter recíproco (remite a todos los miembros y actores corresponsables de la educación); continuo; constructivista y participativo. Es toda una definición explicitar “qué vamos a evaluar, cómo vamos a evaluar, cuando vamos a evaluar y con qué instrumentos vamos a evaluar”.<sup>66</sup>

El sentido de estas evaluaciones es señalado expresamente: explorar, diagnosticar, orientar, informar, realimentar y promover.

La evaluación de los aprendizajes se define a partir de ciertos rasgos centrales. En primer lugar, comprender.

Centra la atención en comprender qué y cómo aprenden el y la estudiante, para que la evaluación se convierta en una herramienta al servicio de todos los acto-

---

Para el 2004, los avances del proceso, en el que se consideran los aspectos filosóficos, metodológicos y organizativos. Para el mes de diciembre de 2003, en seis estados, se realizaron Congresos Pedagógicos, el resto tiene planificado realizarlos antes del mes de marzo de 2004, con fundamento en la diversidad de iniciativas y en las especificidades propias: indígenas, frontera, rurales, urbanas, entre otras. (...) En todos los espacios se conformaron los equipos curriculares. La dirección de formación permanente y supervisión, realiza actividades de acompañamiento y seguimiento, en el marco de los proyectos educativos integrales comunitarios. La construcción colectiva de una ‘Pedagogía Nacional’, no es sólo teórica, se acompaña con planes, programas, proyectos y acciones que permiten su consolidación para 2006”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, pp. 101-102.

65 Agrega el texto: “Esta divulgación de las lenguas indígenas comprende tanto necesidades de reproducción de la cultura propia como de instrumento de reconocimiento, preservación, respecto de la lengua autóctona, así como el mutuo enriquecimiento del entorno local, regional y de la cultura nacional. Revitalización, codificación, fortalecimiento, oficialización y difusión de todos los idiomas indígenas del país, más allá del ámbito educativo formalizado. (...) Dotación de planteles indígenas preservando la pertinencia ecológica y cultural (...) Dotación de todas las bibliotecas escolares con los materiales educativos pertenecientes al ámbito de la cultura propia (...) Desarrollo de proyectos educativos propios por parte de los pueblos indígenas”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, pp. 80 y 82.

66 “Currículo Nacional Bolivariano...”, *op. cit.*, p. 67.

res del proceso educativo, que permite el desarrollo de las potencialidades y la toma de decisiones.<sup>67</sup>

En segundo lugar, revalorizar su lugar como herramienta para transformar las prácticas:

(...) trasciende la mera obtención de información, da lugar a reflexiones, interpretaciones y juicios basados en las cualidades que denotan las potencialidades del y la estudiante como ser social en permanente desarrollo; permite la comprensión de la práctica educativa, mediante el análisis que se obtenga en el proceso.<sup>68</sup>

En esta perspectiva, también cambia el lugar el estudiante, que participa “activamente en la valoración de los procesos y los resultados, ya que las informaciones obtenidas son utilizadas para reflexionar, tomar conciencia, revisar y mejorar el propio aprendizaje”.<sup>69</sup>

### 3.3.4.3. Jornada escolar, jornada de trabajo

Un elemento que acompaña el proceso de democratización educativa remite a la articulación del trabajo pedagógico desde el nivel inicial con la familia y la comunidad. Se propone una jornada extendida de ocho horas, organizada de modo flexible para atender las necesidades personales y educativas de la población infantil.

Es interesante ver cómo la institución escolar educa al niño pero también educa a la familia como primera educadora, dándose un proceso de intercambios y aprendizajes que impacta más allá de la relación pedagógica educador-educando extendiéndose a la formación de la familia contribuyendo a que asuma su rol de primera educadora de la población infantil.<sup>70</sup>

En este mismo proceso, se propicia la atención integral de la infancia, la niñez y la juventud: se aplican simultáneamente a las relaciones pedagógicas programas alimentarios y de salud.

Estas mismas definiciones abren preguntas sobre la naturaleza, intensidad, exigencias y condiciones que rodean al ejercicio de la tarea docente.

### 3.3.4.4. Trabajo docente

Se destaca la necesidad de una práctica pedagógica reflexiva y observadora, abierta a la interpretación constante y soportada en su propio conocimiento, de modo de construir su saber pedagógico.

En relación a la Formación Docente, se plantea desde el inicio de la carrera de grado la inserción del estudiante en las escuelas para que su formación esté vinculada a la realidad y a las exigencias del cambio revolucionario en curso.<sup>71</sup>

Se retoma el proceso de participación en la “constituyente educativa” iniciada en 1999; y hay referencias al proceso de Discusión Curricular, a la realización del

67 *Ídem*, p. 72.

68 *Ídem*.

69 *Ídem*.

70 “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana...”, pp. 32-36.

71 *Ídem*, p. 77.

1<sup>er</sup> Congreso Pedagógico Bolivariano y a los múltiples debates que ya constituyen parte del trabajo docente, en un proceso claro de participación real (lo cual exige más esfuerzo y compromiso pero otorga una posibilidad de ejercer control por parte del trabajador sobre los fines y medios de su práctica).

### 3.3.5. LOS PRIMEROS BALANCES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS BOLIVARIANAS

En los documentos oficiales se procede a un primer balance del período inicial de las nuevas políticas educativas, en consonancia con el proceso de transformaciones que se van operando en todos los órdenes de la vida social.

Un primer aspecto a resaltar es el esfuerzo de la expansión educativa (unos diez puntos por encima del momento inicial) que es el correlato de –entre otros factores– el sustancial incremento presupuestario asignado a educación. Veamos cómo lo dicen:

En el país, a pesar de los inmensos recursos generados por la industria petrolera y administrados por los distintos gobiernos, encontramos para 1998, una tasa de escolaridad promedio de 55%. Para el año 2002 esta tasa de escolaridad se colocó en el 65%, incrementándose diez puntos después de un gran esfuerzo y de aumentar los recursos presupuestarios destinados a la educación del 2,8% del Producto Interno Bruto (PIB) en 1998 a más del 6% en 2002.<sup>72</sup>

En un balance muy franco en el que se destaca lo hecho pero no dejan de señalarse las insuficiencias se avanza en el diagnóstico de la cobertura educativa, ya que “se requiere de la continuidad del proceso para lograr su universalización y posibilitar su permanencia, continuidad, logros de aprendizajes, y su preparación para la vida en términos personales y sociales”. Aún hay una asignatura pendiente, ya que

(...) existe un número significativo de adolescentes y jóvenes (doce a dieciocho años) que no asisten a los planteles educativos. Según el censo 2001, esa cifra ascendía a 855.161 jóvenes, que representa el 25,71% de la población total comprendida entre esas edades (3.324.562 personas) (...) es necesario fortalecer el proceso de la universalización de la educación de adolescentes y jóvenes.<sup>73</sup>

El diagnóstico –que hace un foco muy relevante en la dimensión cuantitativa de acceso y permanencia en el sistema educativo– se circunscribe a ese aspecto. Otro elemento presente en el discurso oficial remite al “bajo nivel académico, de notas y de aprendizaje (razonamientos verbal y matemático) que presentan los egresados de la educación secundaria en Venezuela”. Si bien se valora el salto cuantitativo

<sup>72</sup> *Ídem*, p. 23.

<sup>73</sup> Se brindan otros datos: “Asimismo, la deserción ha descendido ligeramente entre 1991-2001 pero sigue siendo alta, con monto que supera los 150.000 adolescentes y jóvenes de educación básica (III etapa) y media diversificada. (...) En ese mismo período, la repitencia se incrementó. (...) La prosecución y la esperanza de vida escolar no ha sido solventada. Destaca el continuo incremento de la matrícula así como se observa la disminución en la prosecución. (...) Esto nos evidencia que: a) la cobertura se incrementa y extiende por todo el territorio, pero, b) la prosecución sigue afectada, estructuralmente, en el 4° año o 1° diversificado como nodo crítico, y la continuidad incide en el 54,3 por ciento que se quedó en el camino como repitiente, excluido o desplazado”. “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, pp. 65-67.

por los datos de la expansión, se señala la necesidad de producir condiciones de un cambio estructural cualitativo en la calidad e integralidad, como mandata la Constitución Bolivariana.<sup>74</sup>

La pregunta que abre esta afirmación previa remite a cómo es definido el cambio estructural cualitativo y qué medidas se dispusieron para avanzar en esa dirección.

Es un punto destacado la superación del analfabetismo en Venezuela:

De acuerdo al censo 2001 (...) la República Bolivariana de Venezuela presentaba 1.500.000 no lectores. Para el mes de mayo de 2003, el presidente Hugo Rafael Chávez Frías tomó la decisión de asumir el problema del analfabetismo como aspecto prioritario de la agenda revolucionaria. Así surge la Misión Robinson I, a través del método Yo Sí Puedo. Habiéndose establecido la meta de 1.000.000 de personas a alfabetizar, ésta fue superada en 20,3% con la incorporación al proceso durante el año 2003 de 1.203.314 patriotas iletrados. El éxito de esta misión es inobjetable.<sup>75</sup>

Lo logrado es apenas un punto de partida; y se espera que los recientemente alfabetizados continúen sus estudios.<sup>76</sup>

Entre 1999-2004 se enumeran los siguientes logros a partir de la política educativa bolivariana:

1998-1999, 6.233.127 alumnos contra 7.402.665 del período 2002-2003: se incrementa la matrícula en 1.169.538 alumnos, lo que implica en porcentaje un 18,76 más.

Calculado por niveles, pasó de 5.582.933 a 6.245.577, esto es, un 11,87% más.

En modalidades, de 650.194 a 1.157.088, es decir, 586.894 más o, porcentualmente, un 77,96 más.

En preescolar se pasó de 882.468 a 946.761, es decir, 64.293 alumnos más o 7,29%.

En Básica de 4.299.671 a 4.786.445; que implica 486.774 o un 11,32%.

En Media de 400.794 a 512.371; 111.577 más o 27,84%.

En Adultos de 359.237 a 461.979; 102.600 aumentando un 28,55%.

74 "La Educación Bolivariana...", *op. cit.*, pp. 68-69.

75 *Ídem*, pp. 68-74.

76 En este sentido, se sostiene: "La respuesta de la población a la Misión Robinson I, condujo al siguiente paso: la Misión Robinson II. Bajo la dirección y coordinación de la Comisión Presidencial (...) se tiene como propósito dar continuidad a los recién alfabetizados, así como a toda aquella población que dejó sus estudios de educación básica incompletos y decide reingresar al sistema educativo. Fijándose una meta de 650.000 venezolanos a atender, en prosecución en la primera fase (...) la meta fue superada en 7,3% con una matrícula de 697.192 patriotas. La puesta en práctica de estas misiones evidenció la necesidad de abarcar el espectro completo de la deuda social en el área educativa, por ello surgen otras dos misiones que complementan las anteriores, éstas son: la Misión Ribas, para atender a la población que no pudo culminar sus estudios a nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional, iniciada en noviembre de 2003, logrando incorporar a 432.868 venezolanos al programa educativo; y, la Misión Sucre que cubre los bachilleres que no pudieron acceder a la universidad. (...) El impacto inmediato de este logro histórico se patenta, obviamente, en la drástica reducción del índice de alfabetización y el incremento del nivel educativo". "La Educación Bolivariana...", *op. cit.*, pp. 65-67.

En Especial de 56.280 a 101.577; 45.297 más o 80,49%.

Educación extraescolar pasó de 234.535 a 593.532, o 358.997 más o un 153,07%.

Otro fenómeno que se registra es la expansión de la matrícula en establecimientos públicos y la consiguiente reducción del sector privado.

Se toman como años para comparar los de 1998-1999 contra 2002-2003.

En el nivel preescolar, la matrícula sube en más de 3 puntos en el sector público y se reduce casi 4 en el sector privado; algo similar ocurre en básica y en media se establece un incremento de casi el 7% de la matrícula en instituciones públicas y una reducción del 5,5% en privada.

La Tasa General de Escolaridad entre 4 y 18 años se expandió en 6,17%; la neta el 6,21%. Discriminados por niveles se registran las siguientes mediciones según niveles, entre tasas brutas y netas:

- Tasa Gral. Escolaridad Preescolar: de 44,82 a 53,54% (+ 8,72%)
- Tasa Gral. Educación Básica: de 90,56 a 98,15% (+ 7,60%)
- Tasa Neta Educación Básica: 78,66 a 85,75% (+ 7,09)
- Tasa Gral. Educación Media: 27,83 a 32,22% (+ 5,39%)
- Tasa Neta Educación Media: 17,55 a 20,7% (+ 3,15)
- De la población de 4 a 6 años se pasó del 38,75 al 44,18% (+ 5,43%)
- De la población de 7 a 15 años del 78,66% al 85,75% (+ 7,09)

Otros indicadores relevantes remiten a la creación de escuelas bolivarianas y a escuelas técnicas. El incremento de la matrícula es evidente: entre 1999 y 2003 se crearon 3016 escuelas bolivarianas que atienden a 594.301 alumnos.

En el caso de las escuelas técnicas se pasó de 172 escuelas técnicas con 24126 alumnos a un 19,54% más de escuelas con una matrícula de 92.243 (+ 282,34%).

# Capítulo 4

## Algunos núcleos políticos teóricos y pedagógicos de la experiencia bolivariana

Un primer abordaje de la política educativa bolivariana nos permite incorporar una serie de tópicos políticos, político-educativos, teóricos, así como la emergencia de interrogantes que nos surgen del análisis del material trabajado.

En este apartado, intentaremos construir respuestas a tres cuestiones.

En primer lugar, la nueva direccionalidad, recursos y definiciones de la política pública en el contexto de la construcción de un nuevo orden social.

En segundo lugar, profundizaremos los cambios registrados en el sistema educativo a partir del nuevo escenario.

Finalmente, nos remitiremos a preguntas que nos quedan abiertas a partir de los análisis realizados.

### 4.1. ALGUNOS ELEMENTOS DEL CONTEXTO

El proceso de cambio profundo iniciado con el triunfo electoral de Hugo Chávez Frías pone en el centro del debate la transformación revolucionaria del orden social. En consonancia con la profundidad de ese cambio (y las resistencias generadas desde quienes pierden su lugar de privilegio) se plantea el problema de la construcción de hegemonía, entendida como la difusión de un nuevo sentido común, organizado en torno a los valores del proceso de cambio: lo colectivo frente al individualismo, la participación con poder de decisión en lugar de mera obediencia; la necesidad en lugar del interés meramente calculador, la solidaridad en contraste con el egoísmo; los derechos en lugar de las ganancias; la invención en lugar de la imposición, etc.

Estas tareas abren nuevos desafíos y la educación es concebida como un instrumento privilegiado –pero no excluyente– para consolidar ese cambio en el sentido común.

La Revolución emite mensajes y un lenguaje que reivindica lo nuevo, lo popular, lo participativo; que se nombra a sí misma como heredera de una tradición emancipadora –comenzando por su denominación como proceso “bolivariano”– y que encierra complejidades: en primer término, por la agudización de la lucha de clases y la desesperación puesta de manifiesto por la vieja clase dominante (una de cuyas expresiones fue la intentona golpista en abril de 2002 y luego las medidas de

fuerza en la empresa petrolera estatal, a fines de ese mismo año). En segundo lugar, por las tensiones entre lo viejo y lo nuevo. Finalmente aquí, por los procesos de mediación entre las palabras y las prácticas.

El Estado debe disolver sus viejas instituciones creando en paralelo una nueva institucionalidad funcional a los nuevos fines del proceso revolucionario; reformular y subvertir sus viejas prácticas para dar cauce a otras enteramente distintas a las preexistentes; replantear sus objetivos y sus dinámicas de funcionamiento; redefinir sus prioridades y la consecuente asignación de recursos; establecer nuevos mecanismos de participación y poder que otorgue un nuevo protagonismo a las mayorías populares; recrear un lenguaje que dé cuenta del proyecto en curso y que todo este andamiaje vaya plasmando una nueva visión del mundo, un nuevo sentido común y la concreción de los cambios propuestos.

Como es evidente, dichas modificaciones tienen una expresión necesaria en la política educativa y en la propia vida de las instituciones escolares. El viejo sistema educativo es denunciado por el discurso gubernamental y se avanza en un proceso muy complejo de creación paralela de nuevas instituciones educativas y de nuevas estructuras organizativas (las misiones, programas, programas bandera, etc.).

La nueva política se constituye, en primer término, como denuncia del viejo modelo educativo. Son denunciados como sus principales rasgos:

- su naturaleza enajenada, que expresa una construcción acrítica de paradigmas extranjeros negadores de la propia identidad;
- su reduccionismo cientificista, implantado contra los intereses, inquietudes y necesidades de los educandos;
- su estructura formalista y fragmentada del conocimiento, profundamente desvinculada de las existencias reales de los sujetos (objetos) de la educación;
- su ignorancia de las culturas que portan los sujetos escolares; así como la inadecuación de contenidos y métodos a las etapas evolutivas de los niños, jóvenes y adultos;
- sus efectos de exclusión educativa de quienes no se adecuan a un modelo cognitivo formalista, alienado y alienante;
- su subordinación a los requerimientos de una industrialización dependiente y el privilegio de los intereses particulares y minoritarios de la clase dominante, incluidas estrategias de mercantilización educativa.

A partir de este diagnóstico, se comienzan a definir estrategias que den respuesta adecuada al cúmulo de tareas que suponen desmontar el viejo proyecto y dar a luz a un nuevo Estado –definido con términos diversos como “social”, “docente”, etc.–.

Algunas de estas estrategias son discursivas y presuponen el enunciado de un nuevo proyecto, un nuevo Estado, una nueva educación, un nuevo sujeto colectivo.

La politización de la educación –formadora de sujetos de derecho con capacidad de participación protagónica en la construcción del nuevo orden– configura aquí una pieza fundamental del nuevo sentido común. Esta prédica es acompañada

de la creación de dispositivos que se reflejan en los documentos ministeriales (cabe consignar que no queda claro la eficacia reguladora de estructuras y mecanismos dispuestos en los documentos ministeriales).

En tal sentido, el Estado induce la formación de una nueva hegemonía, invita a una participación efectiva, genera dispositivos de construcción del nuevo orden, y esta convocatoria se refleja a lo largo de los documentos tomados para el análisis. La última expresión de este proceso es la sanción de la nueva Ley Orgánica de Educación en agosto de 2009.

En un segundo lugar, aparecen referencias a un tipo muy concreto de garantías y que tiene dos manifestaciones empíricas: el financiamiento asignado a educación y los elementos cuantitativos de expansión de la matrícula.

En tercer lugar, se abren una serie de medidas específicas de la esfera de la política educativa y que se propone generar una alternativa antagónica a la herencia del pasado, superando las características enunciadas arriba.

## 4.2. EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA REVOLUCIÓN BOLIVARIANA

### 4.2.1. UNOS FINES PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS Y PRODUCTORES-GOBERNANTES

El discurso volcado en los documentos ministeriales –muchos de cuyos fundamentos abrevan en la Constitución Bolivariana– despliegan un verdadero proyecto político-educativo transformador, en consonancia con los vientos de cambio que atraviesan el conjunto de las relaciones sociales y los conflictos –más generales o específicamente educativos– que dicho proceso entraña.

Por un lado se interpela a la escuela como lugar de creación de una ciudadanía de alta densidad, para una democracia protagónica y participativa. La institución es convocada a constituirse como un punto de encuentro de la comunidad y de construcción de poder popular. La dimensión política de la educación se expresa en los fines asignados a la tarea educativa; en la estructuración de nuevos y efectivos ámbitos de participación.

Por otro, la formación para la producción aparece como parte del texto oficial, aunque desde una perspectiva no subordinada ni a las relaciones de explotación ni a los requerimientos de la ganancia. En este sentido se propicia un particular vínculo entre educación y producción, fomentándose una lógica de “aprender haciendo y producir enseñando” para el logro de dos objetivos simultáneos. Por un lado, formando productores, concibiendo al trabajo como una actividad humana liberadora, reivindicando la perspectiva de la economía social. Por otro, contribuyendo con el desarrollo de experiencias productivas a un proceso de “seguridad alimentaria” para dar respuesta a las necesidades más elementales de nutrición de toda la niñez, la juventud y los sectores más vulnerables de la sociedad. Un ciudadano transformador y un productor gobernante parecen ser dos claves en torno a las relaciones de educación, política y economía.

#### 4.2.2. DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO

Otro aspecto que integra el programa político educativo del gobierno bolivariano es la inclusión, hasta llegar a la universalización, de todos los habitantes de Venezuela a los niveles obligatorios fijados por la norma, en la expectativa de un gradual incremento de dicha obligatoriedad.

Acompañando la denuncia sobre el carácter excluyente del sistema tradicional de educación pública y sobre la base del anuncio de un sistema educativo que privilegie la igualdad y la inclusión se despliegan los datos de la democratización educativa en materia de expansión cuantitativa.

Dos procesos se dan simultáneamente: en primer término, la ampliación de la matrícula escolar en todos los niveles, modalidades, orientaciones. En segundo lugar, un proceso de desprivatización de la educación y de expansión de la matrícula en escuelas públicas.

Cabe agregar, como punto fundamental, la experiencia de proyectos bandera y misiones como estructuras flexibles pensadas para garantizar derechos. Su propia creación abre nuevos interrogantes, pues representan lo nuevo frente a lo viejo; lo flexible frente a lo cristalizado pero también aquello que viene a avanzar en la garantía de unos derechos tomando como sujetos a quienes han sido privados de estos mismos derechos: los sectores sociales tradicionalmente excluidos. Este fenómeno genera interrogantes sobre el nacimiento de lo nuevo; la coexistencia de lo viejo y lo nuevo; y el problema de la (potencial) desigualdad entre las instancias tradicionales y las nuevas estructuras.

#### 4.2.3. DEMOCRATIZACIÓN DEL GOBIERNO

Varias son las novedades propuestas en materia de gobierno, y en consonancia con la democratización de la vida social en su conjunto.

Por un lado, la emergencia de ámbitos colegiados de decisión en las instituciones educativas, la promoción de espacios de participación entre los distintos actores, la convocatoria a la comunidad a participar de la vida institucional y pedagógica constituyen un primer nivel de democratización del gobierno. Aquí surgen algunos interrogantes, que simplemente vamos a enunciar.

En primer término, vale indicar la creación de nuevas estructuras organizativas e institucionales promovidas desde el Ministerio (y, en un sentido, “contra” el Ministerio) –Programas y Misiones–, ya que este es un órgano de conducción de la política nacional pero al mismo tiempo hereda una inercia burocrática funcional a un modelo educativo clasista (modelo contra el cual, desde una perspectiva igualitaria, se formula la actual política). Contra las mejores voluntades de cambio que puedan sustentar el ministro y sus colaboradores, la dinámica ministerial parece ser objeto de críticas por parte del mismo gobierno bolivariano. En la información relevada no hay referencias a la composición ministerial ni a los ámbitos previstos de participación popular en la definición de políticas.

Por otro lado, y en relación a una fundamental función de gobierno, es preciso mencionar la construcción curricular que va de abajo hacia arriba, lo cual constituye un proceso de democratización de un núcleo duro del poder dentro del sistema educativo: la definición de contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje.

En resumen aquí, el discurso oficial propende a la democratización del gobierno en términos de un texto convocante a la participación real, acompañado de la formulación de ámbitos participativos, y en paralelo a la generación de invenciones organizacionales para democratizar el derecho a participar y al disfrute de la educación.

#### 4.2.4. DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

El concepto de “democratización del conocimiento” presupone una serie de pasos convergentes, entre los que vamos a enumerar, sumariamente, los que siguen:

- acceso y dominio de los avances del conocimiento científico y tecnológico;
- conformación de un currículum construido a partir de un diálogo entre saberes: el de los docentes, el de los estudiantes, el de la comunidad, el de los especialistas, etc.;
- la construcción de un currículum y una relación pedagógica que imbrica el conocimiento y la vida, propiciando una enseñanza/aprendizaje contextualizado, con pertinencia social;
- la búsqueda de un desarrollo omnilateral que forme para el pensar, el decir, el hacer y el sentir. Se incorpora aquí el concepto de “soberanía cognitiva” con implicancias en el carácter pleno de la formación del sujeto y en las herramientas que dicha formación posee para la creación de un hombre y una mujer libres;
- el respeto por las fases evolutivas y una construcción curricular acorde a las necesidades, intereses y objetivos de cada período del desarrollo de los educandos.

#### 4.2.5. RECONFIGURACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE Y SU FORMACIÓN

Del discurso ministerial se desprenden varias cuestiones fundamentales atinentes al trabajo docente y las condiciones que lo hacen posible.

En primer lugar (esto es fundamental), el modo de construcción del currículum presupone un nuevo rol, mucho más activo, del docente en la construcción del conocimiento, en la definición de los fines y los medios de su práctica, en un aporte individual y colectivo a la definición de los conocimientos validados por el gobierno revolucionario bolivariano.

A estos límites –qué conocimientos y bajo qué orientación– se agregan otros que remiten a las culturas de las que son portadores también los estudiantes y los habitantes del territorio donde la institución educativa está anclada.

Las tensiones que genera este modelo –y que abre nuevos interrogantes sobre cómo se procesan esta construcción y estas prácticas– se remiten a los grados de participación de los docentes en la definición de los fines de su práctica, de la deci-

sión sobre los medios para llegar a sus fines en el marco de los límites que pone el proceso transformador y el hecho de que la construcción curricular es colectiva.

#### 4.2.6. INTERNACIONALISMO EDUCATIVO SOLIDARISTA

La creación del ALBA tiene un capítulo destinado a educación en el que se profundizan intercambios de formación –médicos en Cuba, o creación de facultades de Medicina en Bolivia–; contribución de profesionales entre países latinoamericanos; apoyos y formación para campañas de alfabetización constituyen algunos de los ejemplos de un ensayo relativamente novedoso por la amplitud que alcanza, apuntalado por la generosa y rica tradición de Cuba con los países oprimidos del mundo desde los primeros días de su revolución.

Es materia de investigación el avance del desarrollo de este proceso que expresa otro modo de internacionalización educativa, antagónico a la vía de globalización neoliberal y que, por otra parte, entendemos que debe ser considerado como parte de la política educativa bolivariana.

### 4.3. UN CIERRE QUE ABRE: NOVEDADES LEGISLATIVAS EN VENEZUELA

Cuando nos encontrábamos –en agosto de 2009– cerrando la escritura de este trabajo, se sanciona una nueva Ley de Educación en Venezuela que reemplaza a la vieja Ley Orgánica de Educación sancionada en 1980.

El proceso abierto con el tratamiento legislativo de esta nueva norma será analizado en el último capítulo de este trabajo, lo que a su vez habilita nuevos interrogantes. En efecto, es probable anticipar ciertas continuidades en la experiencia realizada en la Venezuela Bolivariana desde 1999 y la iniciativa legislativa promulgada. O, en todo caso, cabe analizar cómo los discursos oficiales y la política educativa que van transformando el Sistema Educativo Bolivariano se reflejan en la nueva norma y en los debates que alrededor de su sanción se están librando.

Esas cuestiones serán materia de futuras investigaciones.

## Sección II

### La política educativa boliviana en tiempos de transición revolucionaria



## A modo de introducción

El triunfo electoral de Evo Morales, electo y en ejercicio de la Presidencia desde enero de 2006, expresa una situación inédita en Bolivia: se trata del primer mandatario de origen indígena en la historia de ese país.

Su triunfo por el 54% de los votos en diciembre de 2005 expresa un punto de inflexión luego de crecientes y pacíficas batallas desplegadas por el pueblo boliviano y sus aguerridas organizaciones sociales.

Su poder social construye su fortaleza a partir de la secular firmeza de los pueblos indígena originario campesinos, configurada a partir de una historia riquísima en complejas luchas que articularon la resistencia a las opresiones materiales y simbólicas.

Hubo desde la primera independencia boliviana diferentes proyectos, pero el que se impuso en el primer período fue el de una república blanca y racista, a pesar y contra las mayorías indígena originario campesinas que poblaban el país.

1952 marcó un punto de inflexión en las luchas populares, produciéndose un proceso revolucionario que propició avances significativos en los derechos económicos, sociales, culturales y políticos. Hubo cambios en el modelo educativo, pero, en los 60, la Revolución fue derrotada y se reinstaló un modelo capitalista subordinado y dependiente que hacia los 80 profundizó sus orientaciones neoliberales.

No es objetivo de este acápite desarrollar una historia de las luchas del pueblo boliviano, pero sí dar un marco general que permita entender cómo Evo Morales llegó a la Presidencia, y avanzar luego en la comprensión de las novedades en materia de política educativa.

Evo representa una corriente profunda del pueblo boliviano. De origen aymara, trabajó desde su niñez, ayudó en las tareas agrícolas familiares. En los primeros 80 se involucró en la organización sindical y hacia 1985 fue nombrado secretario general del sindicato cocalero. A lo largo de los 80 y los 90 fue parte (y dirección) de la resistencia frente a la aplicación de las políticas neoliberales.

Un momento cualitativo importante en la organización de las luchas del pueblo de Bolivia fue la creación de la Asamblea por la Soberanía de los Pueblos, y el Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos que, en 1995, comenzó a plantearse la necesidad de construir un proyecto nacional.

En 1997 fue electo diputado con una alianza bajo la sigla de Izquierda Unida, y en 2002 se presentó a elecciones nacionales, donde alcanzó casi el 21% de los votos, apenas 1,6% por debajo del electo Sánchez de Losada. Sucesivas luchas populares –la guerra del agua, la guerra del gas– generaron la salida del país de Sánchez de Losada y el desarrollo de la crisis forzó el llamado a elecciones generales donde esta vez se impuso con más del 50% de los votos.

Entre sus primeras medidas se registran la reducción de su salario en un 57% (y por añadidura de todos los funcionarios públicos, ninguno de los cuales puede percibir un salario mayor al del Presidente), la nacionalización de los recursos hidrocarbúricos, el inicio de un proceso de reforma agraria, así como medidas de redistribución del ingreso a los sectores más vulnerables y expoliados de la sociedad.

En materia de política internacional se incorpora al ALBA y es un férreo promotor de la unidad latinoamericana.

En suma, el gobierno de Evo Morales representa la expresión de la búsqueda de transformaciones profundas que pongan fin a las inequidades y opresiones que las mayorías bolivianas sufren hace más de quinientos años. Siendo una abigarrada multiplicidad de injusticias –de género, de clase, de etnia, generacionales, etc.– la transformación aparece sujeta a un proceso complejo en el que no solo se oponen –con desesperación– quienes ven la posibilidad cercana de perder sus privilegios seculares. Al tiempo emergen las contradicciones en el ancho campo del bloque subalterno, donde las demandas divergentes se expresan en prioridades, urgencias y presiones a veces incompatibles. Tal vez la expresión más fuerte de este fenómeno –con gran incidencia en la política educativa– sea la tensión entre las demandas étnicas y las demandas clasistas. Mientras las comunidades indígenas ponen en el centro de su programa político las reivindicaciones sobre sus derechos culturales, institucionales, organizativos, productivos, algunos núcleos sindicales cuestionan esta prioridad y reclaman una política franca (y casi excluyentemente) anticapitalista. Veremos cómo esto ocurre en torno al proyecto de ley Siñani-Pérez.

Los procesos de cambio y las victorias en curso, lejos de ser gloriosos caminos ascendentes, constituyen esforzados trayectos repletos de atajos, bifurcaciones, circuitos circulares, rutas cruzadas y, a veces, callejones sin salida. Bolivia, sin embargo, avanza en un proyecto antineoliberal de inspiración socialista e indigenista.

El conjunto de sus políticas permite comprender las reacciones históricas de la tradicional oligarquía boliviana, que pretende interrumpir este proceso de transformaciones profundas que se expresa por vía electoral y encuentra en la Reforma Constitucional un novedoso instrumento de cambio social, político, económico y cultural.

Nos interesará desde estas muy breves reflexiones describir las actuales orientaciones de la política educativa boliviana.

En el próximo capítulo desplegamos un análisis de la Constitución Boliviana, centrándonos en sus contenidos fundamentales. Esta referencia empírica es abordada por varias razones. En primer lugar, las luchas políticas y sociales en el siglo

XXI parecen haber encontrado en las reformas constitucionales una vía de afirmación y legitimación de los profundos cambios sociales que se empeñan en producir los pueblos. Los dos países analizados en este libro –Venezuela y Bolivia–, a los que debemos sumar el caso ecuatoriano, expresan una modalidad renovada de la lucha de clases. Estas sociedades, “preñadas” de revolución, generan nuevos caminos para avanzar en la superación de un orden profundamente injusto, opresivo y desigual. Por otro lado, si bien en la tradición contractualista la Carta Magna representaba un pacto entre individuos o ciudadanos (en sus variantes fundadas en Hobbes o Locke), nosotros preferimos señalar que ese documento expresa un momento de la lucha de clases y que en esta coyuntura manifiesta un proceso de transformaciones profundas del orden social en estos países. Las redefiniciones del texto constitucional sobre el pasado inmediato, las orientaciones para el futuro a construir, la reivindicación de demandas y el compromiso de viejos y nuevos derechos, la enunciación de dispositivos para la democratización sustantiva de la vida constituyen verdaderas rupturas discursivas, culturales y políticas que anuncian el fin de un ciclo histórico. En todo caso, la cartografía constitucional marca un derrotero y unos límites que interpelan, también, a la educación sistemática, formal.

Segundo, nuestra pregunta inicial de toda la investigación (de la que este libro es una pequeña y primera aproximación), es comprender qué se proponen hacer en materia de política educativa los estados que definen orientaciones anticapitalistas –habiendo seleccionado para este análisis los casos de Venezuela y Bolivia–. En ese marco, las leyes y otros textos oficiales constituyen una columna vertebral del análisis que permiten dar inteligibilidad a los procesos, claridad en los objetivos o, en todo caso, vislumbrar hacia qué horizontes apuestan los discursos, los instrumentos normativos y algunos de los dispositivos allí reflejados.

En un segundo capítulo de esta sección desplegaremos un análisis de la historia de las políticas educativas en Bolivia, desde la configuración del Sistema Educativo Boliviano hasta las políticas neoliberales que comienzan a revertirse a partir de las luchas sociales –profundizadas en los primeros años del siglo XXI– y más claramente con la asunción de Evo Morales como titular del Poder Ejecutivo Nacional.

En el tercer capítulo de esta sección analizaremos los aspectos de la Constitución referidos a la educación y el proyecto de Ley de Educación Siñani-Pérez, que refleja complejamente la dinámica del proceso de cambios en curso que se registran en las orientaciones de la política educativa boliviana.

En un cuarto capítulo intentaremos un análisis más bien teórico y político de las tendencias, contenidos (incluidas sus tensiones, ambigüedades y contradicciones) y debates que se registran en torno a las orientaciones de la política educativa.



# Capítulo 5

## Contenidos y horizonte de la Constitución Boliviana

La nueva Constitución Boliviana votada en 2008<sup>1</sup> expresa desde sus primeras palabras un proyecto colectivo que se propone romper definitivamente con la herencia neoliberal.

En su preámbulo comienza recuperando la memoria histórica y destacando un valor cultural fundamental que atraviesa todo el texto, vindicador del respeto de lo diverso junto al rechazo de un principalísimo dispositivo de opresión: el racismo.

Así se manifiesta:

En tiempos inmemoriales se erigieron montañas, se desplazaron ríos, se formaron lagos. Nuestra amazonia, nuestro chaco, nuestro altiplano y nuestros llanos y valles se cubrieron de verdes y flores. Poblamos esta sagrada Madre Tierra con rostros diferentes, y comprendimos desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas. Así conformamos nuestros pueblos, y jamás comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiempos de la colonia. (Preámbulo)

Desde este lugar se recupera una historia de resistencia que combatió las relaciones colonialistas y que hoy se expresa como nueva hegemonía. Son verdaderas memorias del futuro o, si se quiere, para el futuro:

El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado. (Preámbulo)

<sup>1</sup> Con la participación del 85% de los ciudadanos bolivianos habilitados para votar, en el referéndum se expresó a favor un 61,96% mientras que el NO recogió un 36,52%. En las áreas urbanas, el SI se impuso por un 52%, mientras que en las rurales llegó al 82% marcando diferencias significativas de un proyecto que se afianza desde la Bolivia profunda, indígena y campesina avanzando sobre las ciudades, donde, cabe insistir, tuvo una mayoría incuestionable aunque ajustada. El NO se impuso en los Departamentos de Santa Cruz (60,23% contra el 39,35%), en Beni (55,58% contra el 37,34% del SI) y Chuquisaca, donde se votó casi en partes iguales por el NO y el SI. En otros departamentos opositores al gobierno nacional (Tarija, Pando), ganó el SI.

En ese contexto se explicitan los atributos de ese nuevo Estado a construir, la denuncia del viejo Estado a superar y el anuncio de un nuevo modelo de democracia, que abreva en las tradiciones resistentes:

Un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien; con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva con acceso al agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos. (...) Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos. (...) Cumpliendo el mandato de nuestros pueblos, con la fortaleza de nuestra Pachamama y gracias a Dios, refundamos Bolivia. Honor y gloria a los mártires de la gesta constituyente y liberadora, que han hecho posible esta nueva historia. (Preámbulo)

El nuevo Estado y la nueva sociedad que esta Constitución promete contribuir a desplegar se expresan en una renovada concepción de ciudadanía, en cambios profundos en la definición de lo público y sus relaciones con lo privado, en modos de participación política popular de nuevo tipo. La organización política y jurídica del orden se ve profundamente trastocada a través de dispositivos que democratizan el conjunto de la vida social.

También merece una consideración particular el modo por el cual las políticas públicas son atadas fuertemente a una concepción de derechos humanos.

En la esfera económica aparecen formulaciones que hacen entrever un cambio en el sentido de la producción material y un papel estatal muy presente tanto en la satisfacción de necesidades de las mayorías populares como en la dirección y regulación de la economía. En este marco, se disponen límites muy claros a la lógica mercantil.

Fueron constantes de las distintas sociedades clasistas la puesta en acto de unas relaciones cuyos efectos pueden resumirse en procesos de producción, distribución y apropiación desigual de la riqueza, del conocimiento y del poder. El capitalismo agudizó como ningún otro orden social estas tendencias. Se promovieron mecanismos fundados en la negación de lo diverso, en la imposición de lo dominante.

Aquellos pueblos que han resistido silenciosa o ruidosamente las imposiciones de pretensiones totalitarias del capitalismo –como ocurrió con los pueblos originarios en Nuestra América– han sufrido todo tipo de hostilidades y cercenamientos contra sus modos de existencia, en todas las dimensiones de la vida colectiva: la prohibición de sus idiomas, el desconocimiento de sus modos de producción material, la impugnación de sus estructuras de gobierno y formas de impartir justicia, la persecución de sus culturas, y puede hallarse un largo listado de las acciones predatorias contra la identidad, la cultura y los derechos de muchos pueblos y naciones.

Finalmente, la exclusión en las decisiones o los mecanismos amañados de participación simbólica fueron otra constante, pese a las luchas y los desafíos de los sectores subalternos por hacer oír sus derechos.

Es en el marco de esta comprensión histórica que debe revalorizarse el estudio de la Constitución Boliviana, ya que en ese proyecto se ponen en juego tres aspectos valiosos de una construcción contrahegemónica que dan respuesta a los mecanismos tradicionales de reproducción de la desigualdad y del sometimiento.

En primer término, la generación de *mecanismos de redistribución* de la riqueza, el poder y el conocimiento que hacen a los principios de justicia e igualdad superadores de las tendencias a la reproducción de la desigualdad en el marco de las relaciones sociales capitalistas.

En segundo lugar, la implantación de *dispositivos de reconocimiento* que hacen al respeto a la diversidad cultural (definida como en el sentido más amplio como el quehacer de una comunidad en todos sus aspectos y dimensiones) y que se reflejaría mucho más que en una declaración de buenas intenciones, como veremos luego.

En tercer lugar, el establecimiento de *instrumentos de participación* que habilitarían una profundización y extensión de la democracia, ahora reconstruida en una perspectiva sustantiva.

Veamos ahora algunos contenidos fundamentales de la Nueva Constitución.

## 5.1. SOBERANÍA POPULAR, SUJETOS COLECTIVOS Y ESTADO

La constitución señala: “La soberanía reside en el pueblo boliviano, se ejerce en forma directa y delegada. De ella emanan, por delegación, las funciones y atribuciones del poder público; es inalienable e imprescriptible” (art. 7°).

Pero el pueblo no es concebido como un agrupamiento homogéneo, sino como un colectivo que se compone de distintos sujetos con historias e identidades diferentes. Se reconoce la preeminencia de los pueblos indígena originario campesinos, tanto por razones de proporción (constituyen la abrumadora mayoría de la población) como por razones de historia. Así, se afirma:

Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley. (art. 2°)

Este reconocimiento se volcará luego en una serie de dispositivos que otorgan un innegable poder de decisión a estas comunidades en las decisiones que las involucran y las afectan. Incluida la educación, hecho que generó una fuerte resistencia en el sindicalismo docente urbano y que expresa la complejidad de este fenómeno, así como las energías y apertura que exige articular la igualdad con la diversidad.

Confirmando esta postura, la Constitución enuncia los valores que sostiene el Estado. Se afirma, así:

I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble). II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien. (art. 8°)

A partir de esos fines aparecen explicitados los fines y las funciones del Estado:

Son fines y funciones esenciales del Estado, además de los que establece la Constitución y la ley: 1. Constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales. 2. Garantizar el bienestar, el desarrollo, la seguridad y la protección e igual dignidad de las personas, las naciones, los pueblos y las comunidades, y fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe. 3. Reafirmar y consolidar la unidad del país, y preservar como patrimonio histórico y humano la diversidad plurinacional. 4. Garantizar el cumplimiento de los principios, valores, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. 5. Garantizar el acceso de las personas a la educación, a la salud y al trabajo. 6. Promover y garantizar el aprovechamiento responsable y planificado de los recursos naturales, e impulsar su industrialización, a través del desarrollo y del fortalecimiento de la base productiva en sus diferentes dimensiones y niveles, así como la conservación del medio ambiente, para el bienestar de las generaciones actuales y futuras. (art. 9°)

## 5.2. ORGANIZACIÓN DE LA ECONOMÍA Y EL ROL DEL ESTADO EN LA PRODUCCIÓN Y DISTRIBUCIÓN SOCIAL DE LA RIQUEZA

En la Carta Constitucional, el Estado asume que “el modelo económico boliviano es plural y está orientado a mejorar la calidad de vida y el vivir bien de todas las bolivianas y los bolivianos” (art. 306°).

Reafirmando esta perspectiva señala en el punto V de este mismo artículo 306°:

El Estado tiene como máximo valor al ser humano y asegurará el desarrollo mediante la redistribución equitativa de los excedentes económicos en políticas sociales, de salud, educación, cultura y en la reinversión en desarrollo económico productivo.

La definición del modelo económico como plural supone que “el Estado ejercerá la dirección integral del desarrollo económico y sus procesos de planificación” (art. 311°. II. 1). En este marco, define claramente que los recursos naturales son propiedad del pueblo boliviano.

El Estado protegerá especialmente la organización económica comunitaria y cooperativa. La prioridad que se les da a estas formas económicas se liga a la noción antes señalada del modelo económico boliviano a construir. No se trata de establecer simples mecanismos de crecimiento del producto bruto, sino de organizar

la economía en función de las necesidades sociales, poniendo en el centro de sus prioridades al ser humano —o, más precisamente, a todos los seres humanos—.

El Estado se asume como un actor en la producción directa de bienes y servicios, a la par que se obliga a “promover la democracia económica y el logro de la soberanía alimentaria de la población” (art. 309°. 4). Un aspecto de la democracia económica pasa por “garantizar la participación y el control social sobre su organización y gestión, así como la participación de los trabajadores en la toma de decisiones y en los beneficios” (art. 309°).

Complementariamente, el Estado se compromete a desarrollar políticas que aseguren “la distribución equitativa de la riqueza y de los recursos económicos del país, con el objeto de evitar la desigualdad, la exclusión social y económica, y erradicar la pobreza en sus múltiples dimensiones” (art. 316°. 7).

Estas definiciones previas no excluyen la existencia de la iniciativa privada. Por el contrario, ésta es expresamente reconocida. En su artículo 308° establece:

I. El Estado reconoce, respeta y protege la iniciativa privada, para que contribuya al desarrollo económico, social y fortalezca la independencia económica del país. II. Se garantiza la libertad de empresa y el pleno ejercicio de las actividades empresariales, que serán reguladas por la ley.

Este reconocimiento a la iniciativa privada o empresarial está condicionada por una serie de límites que la acción estatal pone a la acción del mercado. En primer término, se establece que “no se permitirá la acumulación privada de poder económico en grado tal que ponga en peligro la soberanía del Estado” (art. 312°. 1). En este mismo artículo se establece que todas las formas de organización económica (y por tanto la iniciativa privada también) deben generar trabajo digno y contribuir tanto a la reducción de las desigualdades como a la erradicación de la pobreza. Se manifiesta allí la exigencia de proteger el medio ambiente (art. 312°. 2 y 3).

En segundo término, se prohíbe el monopolio y el oligopolio privado (art. 314°); y en ese marco ajusta la extensión territorial de nuevas explotaciones bajo manos privadas (art. 315°). En relación a la propiedad de la tierra se definen causales de expropiación, entre las que es importante destacar que “el incumplimiento de la función económico social o la tenencia latifundista de la tierra, serán causales de reversión y la tierra pasará a dominio y propiedad del pueblo boliviano” (I). El artículo 400°, en su parágrafo II, sostiene que “la expropiación de la tierra procederá por causa de necesidad y utilidad pública, y previo pago de una indemnización justa”.

En tercer lugar, limita las inversiones extranjeras. El artículo 320° define la prioridad de la inversión boliviana frente a la extranjera, y sostiene que “toda inversión extranjera estará sometida a la jurisdicción, a las leyes y a las autoridades bolivianas, y nadie podrá invocar situación de excepción, ni apelar a reclamaciones diplomáticas para obtener un tratamiento favorable” (II). A la par se resuelve que “no se podrá otorgar a estados o empresas extranjeras condiciones más beneficiosas que las establecidas para los bolivianos” (III) y defiende que “el Estado es independiente en todas las decisiones de política económica interna y no aceptará

imposiciones ni condicionamientos sobre esta política por parte de estados, bancos o instituciones financieras bolivianas o extranjeras” (IV).

En cuarto término, los capítulos referidos a los derechos establece también una serie de especificaciones que condicionan severamente la actividad privada, como ocurre con los enunciados relacionados a condiciones laborales. Lo veremos en el acápite correspondiente.

En síntesis, el Estado asume un papel central en la vida económica, tanto por la asunción del rol de productor como de director y regulador de la economía. Se compromete a propiciar los modos de producción no fundados en el fin del lucro, y aunque admite la existencia de un sector privado, establece una importante cantidad de límites a su funcionamiento (ya que la lógica mercantil está ínsitamente orientada a la búsqueda de la máxima ganancia, siendo indiferente a los modos y a los costos de lograr en el menor tiempo ese objetivo de acumulación capitalista). El fin de la economía es la vida digna de la totalidad de habitantes de Bolivia, y a esos fines debe subordinarse el conjunto de la economía.

En esta esfera, la *redistribución* se expresa en el protagonismo que el Estado asume en los procesos de producción, distribución y apropiación de la riqueza. El monopolio de recursos naturales definidos como estratégicos –tanto renovables como no renovables– y el uso del excedente para políticas sociales o para el apoyo de formas de producción no mercantiles señalan la orientación de esta política. El apoyo a los modos diversos de producción y el respeto, apoyo, estímulo de los mecanismos de las cooperativas o de la labor productiva de las comunidades representan una forma concreta de *reconocimiento*.

### 5.3. DEMOCRACIA SUSTANTIVA Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Un elemento de gran relevancia remite a las novedades en materia de criterios y modos de organización del Estado y la participación política.

La democracia boliviana se define como directa y participativa, representativa y comunitaria, siendo los órganos del Estado el Legislativo, el Ejecutivo, el Judicial y el Electoral (art. 11°).

Es interesante analizar algunos criterios de funcionamiento de estos poderes, para ver el modo en que esta democracia va adquiriendo una densidad y complejidad inéditas.

El Órgano Legislativo se compone de dos cámaras, la de Diputados y la de Senadores. Se establece aquí en su artículo 147° que “en la elección de assembleistas se garantizará la igual participación de hombres y mujeres” (I), expresando una respuesta concreta a una secular demanda de género, que se complementa con el reconocimiento de las comunidades al enunciarse que “se garantizará la participación proporcional de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, donde no deberán ser considerados como criterios condicionales la densidad poblacional ni la continuidad geográfica” (II).

Los asambleístas no podrán desempeñar ninguna otra función pública ni gozarán de inmunidad parlamentaria –con excepción de la docencia universitaria (art. 150°. 2)–, siendo su mandato de cinco años con la posibilidad de una única reelección.

El mandato puede perderse, entre otros motivos, “por abandono injustificado de sus funciones por más de seis días de trabajo continuo y once discontinuos en el año, calificados de acuerdo con el reglamento” (art. 157°).

Varios indicadores dan cuenta de los altos grados de incidencia en las decisiones de la Asamblea Legislativa, ya que entre otras atribuciones,

[puede] interpelar, a iniciativa de cualquier asambleísta, a las Ministras o a los Ministros de Estado, individual o colectivamente, y acordar la censura por dos tercios de los miembros de la Asamblea. La interpelación podrá ser promovida por cualquiera de las Cámaras. La censura implicará la destitución de la Ministra o del Ministro. (art. 158°. 18)

En el articulado contempla un mecanismo de funcionamiento por Cámaras, pero contempla momentos de trabajo plenario, sumando a diputados y senadores en debates y votaciones comunes. Entre los motivos para el funcionamiento plenario de la Asamblea Legislativa Plurinacional podemos enunciar el tratamiento de las leyes que fueron vetadas por el Poder Ejecutivo y, en segundo lugar, aquellos proyectos que fueron aprobados en la Cámara de Origen y no fueron aprobados (sea por omisión o por oposición) en la Cámara Revisora.

Nos parece importante resaltar la dinámica propuesta en caso de registrarse desacuerdos entre las Cámaras, ya que es un indicador bien interesante de exigencias que combinan un funcionamiento democrático, un proceso participativo, y un resultado eficaz. Si es aprobado un proyecto en la Cámara de Origen pasa a la Cámara Revisora, que tiene como opciones avalar el proyecto presentado, o bien sugerir modificaciones o rechazarlo. Si la Cámara Revisora lo rechazara o propusiera modificaciones que la Cámara de Origen decide no aceptar, el mecanismo dispuesto establece que, dentro de los veinte días siguientes, a pedido de la Cámara de Origen, deberán reunirse las dos Cámaras a debatir el proyecto, y que a partir del debate se establece una votación en la que el proyecto se aprueba si consigue la mayoría absoluta de los 130 diputados y los 36 senadores. También se prevé una reunión Plenaria de las dos Cámaras en caso de que a los treinta días de aprobado un proyecto en la Cámara de Origen, no haya pronunciamiento de la Cámara Revisora. En un mismo sentido, un proyecto aprobado puede ser observado por el Poder Ejecutivo, en cuyo caso se vuelve a reunir la Asamblea Legislativa Plurinacional que puede o bien aceptar las modificaciones propuestas por el PEN o insistir en la redacción original del proyecto. En ese marco se vuelve a votar y, con mayoría absoluta, el proyecto queda aprobado, y promulgado por la Presidenta o Presidente de la Asamblea.

Es interesante observar que esta dinámica parlamentaria exige asumir una actitud activa de análisis, argumentación y posicionamiento. Y que en caso de conflicto, termina resolviendo la mayoría, incluso contra la opinión del Poder Ejecutivo que no tiene la potestad de derogar la nueva norma alumbrada. Por la fuerza del

número, en las plenarios de la Asamblea Legislativa Plurinacional se termina imponiendo en la Cámara más representativa del voto popular, que es la de Diputados.

Este dispositivo expresa una voluntad inequívoca de establecer un tratamiento sistemático de las cuestiones consideradas como relevantes en la actividad legislativa, impidiendo prácticas obturadoras para el tratamiento de los temas. Puede un proyecto ser aprobado o no, pero se establecen requisitos para el debate y el voto de los mismos que no deja lugar a dilaciones, olvidos o especulaciones.

Pueden presentar proyectos de ley los ciudadanos y ciudadanas y los órganos del Estado.

En relación al Poder Ejecutivo, el cargo se ejerce por cinco años con una única reelección<sup>2</sup> y está sujeto a la posibilidad de revocatoria de mandato.

Los ministros son designados por el Poder Ejecutivo, pero se establece que la composición del equipo ministerial debe respetar “el carácter plurinacional y la equidad de género” (art. 173°. 22). En relación al colectivo de ministros también se estipula que “las determinaciones adoptadas en el Consejo de Ministros son de responsabilidad solidaria” (art. 165°. 2). Esta definición evita las excusas basadas en la “obediencia debida” y promueve el trabajo colectivo en la gestión de las políticas públicas del Estado.

En relación a los ministros, el artículo 176° estipula la prohibición de su nombramiento si fuesen “directivos, accionistas o socios de entidades financieras o empresas que mantengan relación contractual o que enfrenten intereses opuestos con el Estado”. En este mismo artículo rige la prohibición del nombramiento para quienes sean cónyuges o parientes consanguíneos o afines dentro del segundo grado de quienes se hallaran en ejercicio de la Presidencia o Vicepresidencia del Estado.

Un punto aparte merece la estructura judicial, que establece dos carriles coexistentes de justicia: la jurisdicción ordinaria y la jurisdicción originario campesina que tendrán, ambas, la misma jerarquía.

<sup>2</sup> En 2008 tuvo lugar la agudización del conflicto de clases al promover los prefectos de los Departamentos de la Media Luna una rebelión de naturaleza destituyente. Se cursó entonces un proceso que introdujo elementos novedosos –externos e internos– en este camino transformador encabezado por Evo Morales. En el plano internacional, las urgencias demandaron la intervención de los países que integran UNASUR, dando lugar a una inédita voluntad colectiva de las naciones sudamericanas que intervinieron en defensa del gobierno democrático de Bolivia. La respuesta de los países sudamericanos fue una oportuna reacción a una situación interna desestabilizadora. En este sentido, la derecha política y económica consumó acciones criminales llevadas entre las que se destaca una matanza de campesinos indígenas originarios el 11 de septiembre de 2008. La misma fue rápidamente investigada por una comisión formada desde UNASUR, que prontamente se expidió en un informe condenatorio de la masacre propiciada por los líderes políticos y sus fuerzas de choque. La crisis alimentada por la derecha política y económica se canalizó a través de la realización de un referéndum revocatorio, donde Evo Morales fue confirmado por más del 67% de los electores bolivianos. El proceso se tramitó a partir de la generación de acuerdos que implicaron concesiones de ambas partes –el Gobierno Popular y las expresiones del continuismo neoliberal de los prefectos de Santa Cruz, Pando, Tarija y Beni así como de la oligarquía boliviana–. Uno de los puntos acordados es habilitar una única reelección presidencial, cesión que el gobierno realizó pero que, presumiblemente, sea objeto de una posterior reforma constitucional que acompañe la consolidación y desarrollo del proyecto político transformador que Evo Morales representa.

En el caso de la Justicia Ordinaria, todos los magistrados serán elegidos por sufragio universal, tienen un tiempo limitado en el ejercicio de sus funciones (seis años) y se prohíbe que pertenezcan a organizaciones políticas. En todos los casos, atravesarán un proceso de selección y publicación de antecedentes para asegurar la idoneidad de los candidatos a ocupar los cargos.

A los fines de establecer las relaciones y los límites entre la Justicia ordinaria y la Justicia indígena originario campesina se elaborará una Ley de Deslinde Jurisdiccional que regule las respectivas incumbencias.

En la cúspide del Poder Judicial se crea el Tribunal Constitucional Plurinacional, que contemplará una composición respetando criterios de plurinacionalidad, con representación del sistema ordinario y del sistema indígena originario campesino.

Finalmente, el cuarto órgano del Estado es el Órgano Electoral Plurinacional que estará compuesto por siete miembros, seis designados por la Asamblea Legislativa Plurinacional y uno por el Presidente.

Luego se definen órganos que aseguren la función de control: la Contraloría General del Estado, la Defensoría del Pueblo, el Ministerio Público y la Procuraduría General del Estado.

El Título VI, referido a la “Participación y Control Social”, señala que “la sociedad civil organizada ejercerá el control social a la gestión pública en todos los niveles del Estado, y a las empresas e instituciones públicas, mixtas y privadas que administren recursos fiscales” (art. 241º. 2). Se prevé una ley que establecerá el marco general para el ejercicio del control social y se sostiene que “las entidades del Estado generarán espacios de participación y control social por parte de la sociedad” (art. 241º. VI).

En suma, podemos analizar cómo se estructura el funcionamiento de los poderes del Estado, sometidos a requerimientos claros y a controles cruzados.

Se establecen ámbitos deliberativos para resolver los conflictos, se ponen plazos perentorios y se sostienen criterios de democratización de los poderes del Estado.

En la dimensión de la constitución política de los Poderes se manifiestan procesos inéditos de *reconocimiento* –cuya expresión más impresionante es el de la Justicia indígena originario campesina en pie de igualdad con la Justicia ordinaria, así como en la composición equilibrada de género en los ámbitos públicos–. Estos dispositivos concretos de reconocimiento implican al mismo tiempo una evidente *redistribución* del poder social, que se expresa en el poder asignado a los colectivos (o sus representantes) en los órganos públicos. Y la *participación* se estimula de diversas vías, según se señala (si bien de modo genérico) el mandato de que la “sociedad civil organizada” ejercerá un poder de control de la gestión pública, interpellando al Estado para que genere los espacios que hagan viable este requerimiento.

## 5.4. SOBRE LOS DERECHOS

La definición de los derechos que establece esta Constitución tiene una profundidad y extensión de tal magnitud que afectará directamente tanto el concepto de

“ciudadanía” como el de “espacio público”. Y, en consecuencia, los alcances y los límites del Estado y su acción.

El punto de partida es la definición de la naturaleza de estos derechos: “Los derechos reconocidos por esta Constitución son inviolables, universales, interdependientes, indivisibles y progresivos. El Estado tiene el deber de promoverlos, protegerlos y respetarlos” (art. 13°).

Esta definición tiene un alcance sobre el cual merece reflexionarse: que se formule su inviolabilidad y se establezca la responsabilidad del Estado de protegerlos se inscribe en el concepto de “exigibilidad”, esto es: el Estado asume sus deberes en materia de garantías del derecho y su violación presupone una directa responsabilización del Estado. El artículo 15° completa señalando que “el Estado garantiza a todas las personas y colectividades, sin discriminación alguna, el libre y eficaz ejercicio de los derechos”. Que sean universales implica que su alcance se extiende a todos los habitantes de Bolivia y este enunciado se complementa con el artículo 14°, que sostiene que “todo ser humano (...) goza de los derechos reconocidos por esta Constitución sin discriminación alguna”.

La afirmación referida a la interdependencia e indivisibilidad deja entrever que el incumplimiento de un derecho es un factor de violación de otros derechos. Por ejemplo, si la política educativa garantiza que todos los niños y niñas tengan acceso a la escuela, con sus respectivos pupitres y docentes, pero algunos de ellos asisten enfermos o hambrientos, el derecho a la educación se ve directamente vulnerado. En este sentido, el cumplimiento de un derecho presupone la garantía de todos los demás derechos. La “progresividad” –criterio concordante con las definiciones de los tratados internacionales– supone que las medidas que se tomen en adelante sólo pueden profundizar y mejorar los derechos enunciados.

El capítulo II refiere a los derechos fundamentales en los que se establece el derecho a la vida y “a la integridad física, psicológica y sexual. Nadie será torturado, ni sufrirá tratos crueles, inhumanos, degradantes o humillantes. No existe la pena de muerte” (art. 15°).

Aquí se enuncian algunas especificaciones referidas a la defensa de las mujeres y, por otro lado, redefine los límites de lo público al señalar:

El Estado adoptará las medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar la violencia de género y generacional, así como toda acción u omisión que tenga por objeto degradar la condición humana, causar muerte, dolor y sufrimiento físico, sexual y patológico, *tanto en el ámbito público como privado*. (art. 15. 3. Cursivas nuestras)

Se señala que “toda persona tiene derecho al agua y a la alimentación” (art. 16°. 1) y que “el Estado tiene la obligación de garantizar la seguridad alimentaria, a través de una alimentación sana, adecuada y suficiente para toda la población” (art. 16°. 2).

A continuación se señala toda una serie de derechos, a la salud, a la vivienda, a los servicios básicos de agua potable, alcantarillado, electricidad, gas domiciliario,

postal y telecomunicaciones; y que es responsabilidad del Estado garantizarlo (art. 20°).

El capítulo III refiere a los derechos civiles, incluyendo todas las libertades defendidas por la tradición liberal política: de pensamiento, de reunión, de expresión, de prensa, de residencia y de circulación, a la libertad personal.

Particular atención merece el artículo 23°, referido a la libertad y la seguridad personal en el que son puestos en el centro del análisis los jóvenes y adolescentes.<sup>3</sup> Su inciso 2 sostiene:

Se evitará la imposición a los adolescentes de medidas privativas de libertad. Todo adolescente que se encuentre privado de libertad recibirá atención preferente por parte de las autoridades judiciales, administrativas y policiales. Éstas deberán asegurar en todo momento el respeto a su dignidad y la reserva de su identidad. La detención deberá cumplirse en recintos distintos de los asignados para los adultos, teniendo en cuenta las necesidades propias de su edad.

Aparece otro elemento bien interesante, que en algún sentido modifica las relaciones entre lo público y lo privado, pues se establece:

Toda persona que sea encontrada en delito flagrante podrá ser aprehendida por cualquier otra persona, aun sin mandamiento. El único objeto de su aprehensión será su conducción ante autoridad judicial competente, quien deberá resolver su situación jurídica en el plazo máximo de veinticuatro horas. (art. 23°. 4)

El capítulo IV remite a los “Derechos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos”. Una de las definiciones implica una reformulación de la idea de “ciudadanía” en relación al concepto de “nacionalidad”: en su artículo 30° inciso 3 se establece el derecho “a que la identidad cultural de cada uno de sus miembros, si así lo desea, se inscriba junto a la ciudadanía boliviana en su cédula de identidad, pasaporte u otros documentos de identificación con validez legal”. Aquí aparece una ampliación del concepto de Nación, pues lo que está en juego –no avanzaremos aquí más que en una primera enunciación– es doble y recíproca: que Bolivia es un Estado Plurinacional –donde conviven distintas naciones y pueblos– y que debe articular el respeto a lo diverso y su unidad política, cultural, jurídica. La gran tensión a resolver es el “cómo” articular la unidad y lo diverso, retomando un problema enunciado más arriba. La contracara de un Estado compuesto por varias naciones es la existencia de sujetos, ciudadanos, que pertenecen a una de esas naciones y a Bolivia como proyecto colectivo. Ellos son habilitados para hacer constar en su documento de identidad ambas dimensiones de su filiación.

Son reconocidos sus saberes, su sistema judicial y se mandata por la Constitución

(...) a ser consultados mediante procedimientos apropiados, y en particular a través de sus instituciones, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles. En este marco, se respetará y garantizará

<sup>3</sup> El tema no es menor, en la medida en que la juventud ha sido una de las víctimas propiciatorias de la satanización neoliberal: ser joven y pobre son los atributos que justifican el pasaje de la sospecha a la condena lisa y llana.

el derecho a la consulta previa obligatoria, realizada por el Estado, de buena fe y concertada, respeto a la explotación de los recursos naturales no renovables en el territorio que habitan. (art. 30°. 15.)

En un mismo sentido se contempla el derecho “a la gestión territorial indígena autónoma, y al uso y aprovechamiento exclusivo de los recursos naturales renovables existentes en su territorio sin perjuicio de los derechos legítimamente adquiridos por terceros” (art. 30°. 17).

El capítulo V regula los “Derechos Sociales y Económicos”, entre los que se mencionan los siguientes:

El derecho al medio ambiente. Se menciona en su Sección I, artículo 33° que el ejercicio de este derecho “debe permitir a los individuos y colectividades de las presentes y futuras generaciones, además de otros seres vivos, desarrollarse de manera normal y permanente”. Dos notas, pues, sobre este enunciado. Primero, la referencia al cuidado de la naturaleza no solo en función de las personas que hoy habitan el territorio, sino de las generaciones futuras. Con una clara conciencia temporal, la Constitución establece el cuidado para los que nos sucederán. Segundo, no alcanza sólo a los seres humanos, sino a los seres vivos.

La sección II refiere a la “Salud y a la Seguridad Social”. En lo referido a la Salud, establece que “el sistema de salud es único e incluye a la medicina tradicional de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (art. 35°. 2) y que “el Estado garantizará el acceso al seguro universal de salud” (art. 36°. 1),<sup>4</sup> y completa en el artículo siguiente:

El Estado tiene la obligación indeclinable de garantizar y sostener el derecho a la salud, que se constituye en una función suprema y primera responsabilizada financiera. Se priorizará la promoción de la salud y la prevención de las enfermedades. (art. 37°)

Aparece una forma de gestión del sistema de salud que involucra a la ciudadanía: “El Estado garantizará la participación de la población organizada en la toma de decisiones y en la gestión de todo el sistema público de salud” (art. 40°).

La participación colectiva en la gestión de lo público es la contrapartida del respeto a las decisiones del paciente. Dice en su artículo 44° que “ninguna persona será sometida a intervención quirúrgica, examen médico o de laboratorio sin su consentimiento o el de terceros legalmente autorizados, salvo peligro inminente de su vida”.

La sección III establece los “Derechos al Trabajo y al Empleo”. Allí aparecen una serie de restricciones a la actividad privada. Se afirma en el artículo 47°.1 que “toda persona tiene derecho a dedicarse al comercio, la industria o a cualquier actividad económica lícita, en condiciones que no perjudiquen al bien colectivo”.

4 El mismo artículo 36° inciso II señala que “el Estado controlará el ejercicio de los servicios públicos y *privados* de salud, y regulará mediante ley”. Queda planteada la pregunta sobre qué se entiende por sistema de salud único y como se articulan, de un lado, la medicina tradicional de los pueblos indígena originario campesinos con la medicina –digámoslo así– “occidental”. Y de otro, cómo se relaciona la salud pública y la privada.

En su artículo 48°. V establece:

(...) las mujeres no pueden ser discriminadas o despedidas por su estado civil, situación de embarazo, edad, rasgos físicos o número de hijas o hijos. Se garantiza la inamovilidad laboral de las mujeres en estado de embarazo, y de los progenitores, hasta que la hija o el hijo cumpla un año de edad.

Complementariamente, se sostiene que “el Estado protegerá la estabilidad laboral. Se prohíbe el despido injustificado y toda forma de acoso laboral”.

Hay artículos que refieren a la actividad sindical, donde señala que el Estado respetará los principios de unidad, democracia sindical, pluralismo político, auto-sostenimiento, solidaridad e internacionalismo. El Estado se compromete a respetar la independencia ideológica de los sindicatos. Estas organizaciones gozarán de personalidad jurídica por el solo hecho de organizarse y ser reconocidas como entidades matrices (art. 51°).

La sección IV reconoce el Derecho a la Propiedad, pero pone algunas restricciones fuertes, como ya hemos visto arriba y se reitera en otros artículos de la Carta Fundamental: “Toda persona tiene derecho a la propiedad privada individual o colectiva, siempre que ésta cumpla una función social” y se refuerza en el inciso siguiente en el que se admite la propiedad privada “siempre que el uso que se haga de ella no sea perjudicial al interés colectivo” (art. 56°. 2 y 3). Se prevé la expropiación por necesidad o utilidad pública y previa indemnización justa (art. 57°).

La sección V refiere a los “Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud”. Más allá del extenso listado de derechos, aparecen nuevos dispositivos de protección: “La discriminación entre hijos por parte de los progenitores será sancionada por la ley” (art. 59°. 3) y, complementariamente, se establece la prohibición de “toda forma de violencia contra las niñas, niños y adolescentes, tanto en la familia como en la sociedad” (art. 61°).

La sección VI refiere a los derechos de las familias en la que se sostiene –entre otras cosas– que “el Estado protegerá y asistirá a quienes sean responsables de las familias en el ejercicio de sus obligaciones” (art. 64°. 2). La Sección VII habla de las políticas públicas para la protección de las personas adultas. También son objeto de protección las personas privadas de libertad, los usuarios/as y consumidores.

Además de la extensa sección referida a educación, interculturalidad y derechos culturales –que abordaremos en un acápite especial– hay dos aspectos significativos que apenas enunciaremos.

El título III remite a los deberes de las bolivianas y los bolivianos.

El título IV, finalmente, a “Garantías Jurisdiccionales y Acciones de Defensa”, que configuran un cuerpo de dispositivos para presentar recursos frente a la violación de los derechos contemplados en la Constitución Nacional.

Finalmente, solo lo mencionaremos aquí por su relevancia, la Constitución establece una Estructura y Organización del Estado donde se tratan una serie de temas muy sensibles en relación a la relimitación, funcionamiento y relaciones entre distintos niveles de desarrollo territorial. Un centro del debate es la concepción de

autonomía que la Constitución empuja y que constituyó uno de los factores que atizó el conflicto con los sectores de la derecha oligárquica boliviana. Autonomía departamental, regional, municipal, indígena originario campesina plantean una compleja relación con el Estado Nacional. Este debate lo retomaremos en función del análisis de sus implicancias para la política educativa.

Vemos cómo el amplio abanico de derechos que el Estado se compromete a garantizar constituye el mayor acto de *redistribución*, así como se sostienen viejos y nuevos mecanismos de *reconocimiento* (el derecho a agregar en el documento la nacionalidad indígena como complemento de la nacionalidad boliviana es un ejemplo ilustrativo de estas novedades); y el establecimiento de muchos puentes para la *participación*.

## 5.5. SOBRE LA CONSTITUCIÓN, A MODO DE (BREVE) CIERRE

El análisis que en la primera parte de esta sección destinamos a la Constitución tiene razones que la explican, como en parte anticipamos al inicio de estas páginas. Refleja un momento de la relación de fuerzas en la lucha entre el bloque dominante –en relativa “retirada”– y el bloque subalterno, que viene impulsando cambios sustantivos en la organización social.

En el texto constitucional se reflejan importantísimas novedades que comprometen un modelo educativo de signo emancipador.<sup>5</sup>

Entre las cuestiones relevadas, se asiste a novedades en la definición de lo público y de la ciudadanía, cuyo sustrato material es la reformulación del modelo económico encaminado por un Estado que interviene en la economía como productor, como rector y como regulador de la producción, distribución y apropiación de la riqueza.

La exigencia de una distribución equitativa del ingreso, el largo listado de garantías constitucionales para asegurar el “vivir bien” que se formula como orientación constitucional, los compromisos estatales con relaciones más justas constituyen la base material de una economía que pone en el centro de sus preocupaciones al ser humano.

En contraste con el modelo neoliberal, se producen enunciaciones que operan restringiendo el ámbito de lo privado, ampliando y profundizando el ámbito de lo público. El Estado asume como propa –tutelando una propiedad que define como social– la producción de recursos estratégicos y pone límites claros a la actividad económica orientada por el fin de lucro.

Se establecen así mecanismos de *redistribución* de la riqueza que operarían como procesos orientados a profundizar los grados de igualdad social.

No solo se propone la redistribución de la riqueza, sino también la del poder y la del conocimiento, en la medida en que las decisiones que tome el Estado en

<sup>5</sup> Veremos luego que el camino a una educación capaz de redistribuir, reconocer y participar, efectivamente contiene contradicciones, especialmente en el articulado de la Constitución referido específicamente a educación.

sus distintos niveles suponen la consideración de los distintos puntos de vista de quienes están o son afectados por dichas decisiones.

También la Constitución despliega diversos mecanismos de *reconocimiento* que se expresan en todos los planos. En el económico, el Estado reconoce y declara su voluntad de apoyar los modos de producción comunitarios y cooperativos. En lo político, se establecen dispositivos de participación respetando la voz y los intereses de las partes en estructuras simultáneas y articuladas entre las distintas naciones y pueblos y el Estado Plurinacional Boliviano. Son casos paradigmáticos la administración de Justicia, o la construcción de currículas así como el respeto a los métodos medicinales de las distintas naciones y pueblos. Inclusive el reconocimiento se extiende en el plano de la identidad, al considerarse que el documento puede incorporar a la definición de nacionalidad boliviana una segunda identidad, según el lugar de origen. Las novedades constitucionales no se limitan allí, ya que el respeto de los derechos se introduce en la vida familiar: la prohibición de discriminar entre hijos o la exigencia del respeto a las decisiones de un paciente en su relación con el médico constituyen expresiones de nuevos alcances de la ciudadanía, de un nuevo lugar en el papel del Estado, y de una compleja extensión del concepto de lo público.

En relación a la *participación* se definen múltiples prescripciones para asegurar la voz y el voto de los afectados en todas las decisiones desde el reconocimiento de la diversidad y de derechos, desde la explotación económica de recursos naturales en una región a la provisión de salud, etc. Los modos de organización de los poderes del Estado también reflejan intenciones y dispositivos orientados a asegurar democracia en la gestión de lo público, y a la par eficacia en el tratamiento de los distintos proyectos a través de mecanismos de procesamiento y definición de conflictos.

Claro que todos estos aspectos abren nuevos interrogantes y, presumiblemente, nuevos problemas. Problemas que, sin embargo, se justifican como modo de invención de un nuevo orden social.

Vemos, pues, para qué modelo de ser humano y de sociedad debe intervenir la política educativa. Pero esa política educativa involucrada con criterios de redistribución, reconocimiento y participación no surge de la simple voluntad política transformadora, tiene una historia en la que se expresan luchas, conquistas y derrotas que reclaman ser releídas a la luz de los desafíos del presente y del porvenir.



# Capítulo 6

## Un abordaje histórico de las políticas educativas en Bolivia

### 6.1.

#### 6.1.1. DE LA COLONIA A LA NACIÓN MONOLINGÜE

Según Gabriel Torem,<sup>1</sup> pueden distinguirse en Bolivia a lo largo de su historia como “República Feudal”<sup>2</sup> tres proyectos educativos nacionales que se expresaron en sendas legislaciones. A esta perspectiva cabe incorporarle un cuarto, en el actual contexto histórico concreto, que se expresa tanto en las formulaciones constitucionales como en un proyecto de Ley de Educación presentado en 2006 y aún no sancionado.<sup>3</sup>

Dichos proyectos expresaron las prioridades estatales y, en parte, fueron consecuencia de los procesos políticos en los cuales se desarrollaron estas políticas públicas educativas.

El primero es de 1905, el segundo es de 1955 –en el marco de la revolución alumbrada en 1952–; y el tercero es la de 1994, inscripto en el contexto de reformas neoliberales que implosionaron en los primeros años del nuevo milenio.<sup>4</sup> En el marco del gobierno revolucionario de Evo Morales, fue presentado el proyecto de ley Siñani-Pérez que aún no fue sancionado y que expresa un nuevo momento político-educativo.

El enfoque de Torem se centra en la naturaleza cultural de las políticas educativas, contraponiendo las perspectivas homogeneizantes de la élite boliviana y las

1 Torem, Gabriel, “Educación Intercultural bilingüe en Bolivia. El lugar de las demandas sociales en la legislación boliviana”, en [www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/catedras/gallegos/EducacioninterculturalbilingueBolivia](http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/catedras/gallegos/EducacioninterculturalbilingueBolivia)

2 El Estado Nacional generado a partir de la ruptura con la Monarquía española recibe este nombre de “república feudal” en el proyecto de ley Siñani-Pérez. Así es caracterizado un límite infranqueable y racista de la “primera independencia” en este Bolivia.

3 Retomaremos esta cuestión en el capítulo siguiente.

4 Torem sostiene que la ley 1565 constituye una expresión política a contramano del modelo neoliberal en la medida en que permite una participación mayor de las comunidades aborígenes en las decisiones políticas. Aunque dejaremos constancia de sus fundamentos, suscribimos más a la perspectiva de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia, que la caracteriza como uno de los brazos de las políticas públicas neoliberales en los 90, y la condena fuertemente. Como luego veremos, los fundamentos del proyecto Siñani-Pérez impugna fuertemente esta política así como los sindicatos docentes: todos convergen en su caracterización como herramienta de imposición cultural del neoliberalismo.

demandas culturales de los pueblos indígena originarios. Él comienza haciendo una referencia histórica relacionada al período precolonial –en que se destaca el quechua como idioma dominante–. La lengua española se impuso recién a fines del siglo XVIII, tras sofocar la rebelión de Tupac Amaru y Tupac Katari: “El principal castigo que impusieron los españoles a la población indígena rebelde fue la prohibición de hablar las lenguas vernáculas y la obligación de hablar el castellano”.<sup>5</sup>

El punto de la lengua abre en cuestión un tema más complejo y presente en las luchas por el reconocimiento acerca del carácter “nacional” o “plurinacional” del territorio boliviano.

En todo caso, la obligación de hablar el castellano fue sostenida en la gesta de la independencia y también a partir de la constitución de la República de Bolivia. Coexistieron, desde la fundación, dos proyectos incompatibles de Nación. El primero correspondía al de quienes buscaron una ruptura real con la corona y con la aristocracia gamonal. Para sus defensores, el sujeto protagónico era el indio. Lograron que la Declaración de Independencia fuese redactada en castellano, quechua y aymara. Sus más prominentes promotores fueron Castelli, Sucre y Simón Bolívar. Podríamos señalar que fue derrotado hasta el 2005, cuando el nuevo gobierno retoma esa herencia.

El segundo proyecto, triunfante en aquella coyuntura y ahora derrotado, se fundaba en una aristocracia prioritariamente criolla y se apoyaba en el poder social de los kurakas advenedizos. Los beneficiarios directos de esa política eran los conspicuos miembros de la clase terrateniente.

Así, los comienzos del Estado boliviano vieron la continuación de una estructura feudal basada en la superexplotación del indio a través de la mita y la encomienda. Acalladas en gran parte las proclamas indigenistas, se reafianzó el discurso de la nación monolingüe castellana, discurso que tenía el claro objetivo de silenciar las voces de los más oprimidos, cuya sola presencia se erigía como denuncia contra todo un sistema de producción que resultaba más y más anacrónico en relación con el orden capitalista que empezaba a formarse en los países americanos. Mientras tanto, muchas comunidades indígenas seguían viviendo por fuera del Estado nacional, ya que, si bien se conchababan en las minas, no tenían ninguna participación en los asuntos del Estado, ni el Estado en los suyos. Así es que, más allá de los discursos dominantes, hasta comienzos del siglo XX no hubo un proceso real y organizado de reemplazo de las lenguas vernáculas por el castellano.<sup>6</sup>

En este contexto, en diciembre de 1905, el presidente Ismael Montes promulga una reforma educativa, en la cual, entre sus objetivos fundamentales, se destaca el intento de erradicar las lenguas indígenas concebidas como bárbaras.

En 1907 el gobierno nacional de Bolivia crea las “escuelas ambulantes”, pensadas como instituciones colonizadoras que pretendían reformular de cuajo la cultura

<sup>5</sup> Torem, G., *op. cit.*, p. 2.

<sup>6</sup> *Ídem*, p. 5.

indígena y construir un sentido común basado en la cosmovisión del blanco. Como señala un valioso trabajo de Martén Brien:en:

Los primeros estadistas del siglo XX creían que “el impulso de la civilización llegará hasta (el indígena) para aplastarlo o levantarlo” y creían que la escuela debería ser utilizada para apurar la transición de un estado salvaje y pagano a una vida civilizada en el sentido de los criollos.<sup>7</sup>

Pero a pesar del carácter colonizador de este proyecto,<sup>8</sup> la educación boliviana recorrió en los primeros treinta años del siglo XX otros derroteros, transitando conflictos poco conocidos en el campo de la educación y de la política educativa.

El modelo de escuelas ambulantes, ideado e implementado por la Reforma de 1907, se basaba en el modelo norteamericano utilizado con las reservas indígenas de los Estados Unidos.

La idea de esas escuelas fue introducir al menos algo de educación en las comunidades indígenas, invirtiendo los menores recursos posibles y tomando en cuenta la naturaleza dispersa de las comunidades. No se consideraba factible o ni siquiera deseable establecer *escuelas fijas* en estas comunidades, debido a que serían más costosas y que, de todas maneras, el cerebro indígena no era considerado de suficiente tamaño para poder absorber el conocimiento que los profesores de tiempo completo pudieran ofrecer.<sup>9</sup>

El docente ambulante era un profesor rural que rotaba por tres o cuatro comunidades, enseñando un período de tiempo en cada una. Este proyecto fracasó, ya que muy pocos profesores fueron convencidos de asumir esta modalidad laboral docente. Tal vez el factor más significativo para impedir su despliegue fue la oposición sistemática de las autoridades locales –municipios, provincias y aun departamentos–, las cuales no solo demostraron falta de interés sino que desarrollaron activas acciones de amedrentamiento de los docentes sostenidos por el Estado Nacional.

Otro factor que jugó en esa dinámica fue la propia debilidad del Estado Nacional, con ingentes dificultades para instalar escuelas ambulantes fuera de los alrededores inmediatos de La Paz y Potosí. El Estado no contaba con recursos, ni capacidad organizativa ni, fundamentalmente, con voluntad política de impulsar esa reforma de 1907 que es caracterizada como colonialista –y con razón– por muchos investigadores de la historia de la educación.

7 Brien Marten, “¿Por qué Warisata no es lo que parece: la escuela-ayllu y el establecimiento del control estatal en la educación indígena”. Universidad de Leiden, Holanda. Traducción Isabel Scarborough. En: [http://fundacioin.preibandes.org/virtual/docs/documentos/cambio\\_continuidad\\_Bolivia-etnicidad\\_Cultura\\_identidad.pdf](http://fundacioin.preibandes.org/virtual/docs/documentos/cambio_continuidad_Bolivia-etnicidad_Cultura_identidad.pdf). p. 3

8 El proyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” define este período en los términos que siguen: “La educación en la república feudal siguió la misma orientación colonial con exclusión total de las mayorías indígenas. La incorporación de Bolivia a la economía capitalista mundial, operada a fines del siglo XIX, plantea a los gobiernos liberales de entonces la necesidad de democratizar y modernizar la educación para permitir la formación de mano de obra calificada y la capacitación de los técnicos requeridos por la industria capitalista. Se desarrolla la educación urbana. Los sectores indígenas y campesinos continuaron marginados de la educación”.

9 Brien, M., *op. cit.*, p. 4.

Por tanto, la creación de escuelas ambulantes contaba con un apoyo legal consagrado en la ley de 1905 pero con la activa oposición de buena parte de las aristocráticas y elitistas autoridades locales sumadas a la capitulación del Estado Nacional en efectivizar lo que la ley formulaba como un compromiso.

Este escenario tuvo un efecto práctico concreto, ya que se crearon escuelas comunitarias y se expandió fuertemente el sistema educativo en territorio boliviano en instituciones educativas surgidas de las propias comunidades aborígenes con escaso o ningún control por parte del Estado. En este período fundacional,

(...) a pesar de que el Estado las apoyaba legal y administrativamente, aportaba mínimamente con el material para su construcción y mantenimiento. Sin embargo, el Estado creó las condiciones para que esas escuelas se construyeran dentro de un marco legal que permitía que cualquier comunidad indígena con una población en edad escolar de un determinado tamaño –al principio 60 y luego de 30 alumnos– pueda atraer a un profesor e instalar una escuela; el Estado reconocería a la escuela y prometía proporcionar el mínimo de materiales a la escuela. No obstante, en la medida en que esta última promesa no se cumplía, la condición otorgada a las comunidades para fundar escuelas iba a ser de gran trascendencia.<sup>10</sup>

Unas mismas complicaciones se registran en el caso de los docentes para esas escuelas, en la medida en que, si bien el Estado ponía ciertos requisitos para los candidatos a profesores, reconocía la incapacidad estatal para generar una red institucional de formación docente. El tema no fue resuelto entonces, aunque hubo algunos intentos de crear instituciones para formar docentes rurales; pero quienes allí se graduaban buscaban luego trabajo en las ciudades, donde las condiciones laborales eran significativamente superiores. Las consecuencias de estas realidades se expresaron en la constitución de un cuerpo docente con profundas carencias, muchos de ellos miembros de las mismas comunidades indígenas.

Por tanto, muchas de las escuelas eran operadas por miembros de las mismas comunidades indígenas, una situación que era también reconocida por los funcionarios del Estado, uno de los cuales comentó: “Los maestros actuales continúan enseñando las costumbres autóctonas. No teóricamente, sino prácticamente con los mismos procedimientos”.<sup>11</sup>

De tal modo, podemos ver aquí la complejidad del fenómeno: frente a la tradicional exclusión educativa de los sectores subalternos (y especialmente de los pueblos indígena originario campesinos), una reforma educativa que propicia la expansión del sistema tiene efectos valiosos tanto para los sectores dominantes como para los sectores oprimidos.

Sin embargo, los límites materiales y organizativos del Estado –en parte producto de una determinada (falta de) voluntad política– y la resistencia de las autoridades oligárquicas locales constituyeron fuertes obstáculos para que pueda hablarse, con plena evidencia, de una educación colonizadora. Si bien el discurso oficial

<sup>10</sup> *Ídem*, p. 5.

<sup>11</sup> *Ídem*, p. 6.

marchaba por ese rumbo, en los hechos y por los elementos señalados, la educación indígena fue... un asunto netamente indígena.

Al crear el marco legal que posibilitó que los *comunitarios* y colonos pudiesen fundar sus propias escuelas, el Estado en realidad había relegado sus responsabilidades en relación con el progreso del esfuerzo educativo en estas comunidades, básicamente capitulando frente a su propia ineficiencia e ineficacia.<sup>12</sup>

En suma, surgen en este proceso experiencias pedagógicas que intentan avanzar en síntesis entre la cultura blanca y la cultura originaria. La Escuela de Warisata es una expresión concreta de esta búsqueda.

### 6.1.2. LA ESCUELA AYLLU EN WARISATA ENTRE LA COOPTACIÓN Y LA RESISTENCIA

En los primeros años de la década del 30, Elizardo Pérez y Avelino Siñani fundan la escuela Ayllu, en Warisata.

Su principal objetivo es la socialización de un modo de enseñanza basado en los principios de reciprocidad y redistribución, dos principios omnipresentes en el ideario andino. Dentro del marco ayllu, en armonía con los principios culturales ancestrales, la escuela ayllu impartía una educación inicial en la lengua madre de los alumnos, quienes luego pasaban a la enseñanza del castellano como segunda lengua. El objetivo era proporcionar a los campesinos una herramienta de defensa jurídica frente a los atropellos propiciados por las élites criollas, lo que, de por sí, configuraba una orientación pragmática y fuertemente orientada a la acción política. La Escuela Ayllu de Warisata sienta las bases para las organizaciones actuales basadas en la reivindicación de los derechos lingüísticos de las minorías. En un principio, la Escuela Ayllu de Warisata contó con el apoyo del poder central, cuyo rol, de alguna manera, suplía donde éste estaba ausente. Sin embargo, la orientación centralista y homogeneizadora del Estado, sobre todo después de la derrota en la guerra contra Paraguay de 1933-1934, la escuela debió pasar a la clandestinidad.<sup>13</sup>

En este período, pues, se procesa una incorporación gradual de una fracción de los pueblos indígena originario campesinos por la acción de un Estado monolingüe que apunta a la educación como mecanismo de construcción de hegemonía. Aquí se inscribe la creación de la Escuela Ayllu de Warisata, que intenta sintetizar los distintos aportes culturales, comprende a la escuela como proveedora de instrumentos para la lucha política y cultural. Contra ciertas visiones apologéticas, el trabajo de Brienen que estamos tomando como referencia para este apartado señala que dicha creación es abonada por antecedentes previos, y que, además, su desarrollo extendido expresó efectos paradójales.

Vimos arriba que desde 1907 se despliega un proceso de creación de escuelas comunitarias en territorios indígenas, con sus límites y también con sus libertades.

Un antecedente legal que debe tenerse en cuenta es que

<sup>12</sup> *Ídem*, p. 6.

<sup>13</sup> Torem, G., *op. cit.*, p. 7.

(...) la división oficial entre el currículum indígena y uno urbano había sido definida en el casi olvidado *Estatuto para la educación de la raza indígena* de 1919 que estipulaba precisamente los mismos principios delineados por Pérez y sus colegas en Warisata en su famosa *Declaración de los principios de la Escuela Campesina*. Este último documento formulaba la misma diferenciación entre educación “formal y académica” y para las clases urbanas y las clases no indias, por un lado, y una educación práctica basada en la experiencia y antecedentes culturales de los pueblos indígenas, por otro. En realidad, la lista de materias (...) se concentraban principalmente en la agricultura y arte y artesanía aplicadas, en lugar de enfocarse en materias académicas como la filosofía y la literatura.<sup>14</sup>

Según Brienen, el esfuerzo estatal para delimitar la educación indígena a la reproducción de su propia cultura se asentaba no en el reconocimiento al valor cultural de las cosmovisiones de esos pueblos, sino al terror de las élites que masas de indios ocuparan masivamente el espacio físico de las ciudades, donde dichas élites residían y concebían como un territorio propio y exclusivo.

De hecho, para 1930, una de las metas específicas de la educación indígena era mantener al indio en su lugar y prevenir mayores migraciones a las ciudades, donde “los indígenas (...) llevan una vida de abyección, se pervierten mayormente, porque en esos centros encuentran todos los refinamientos de los vicios”. El programa de educación indígena, en este momento, ya no estaba dirigido a la occidentalización de las “masas indígenas” sino más bien a su instrucción para hacer de ellas, en cierto sentido, “mejores indios”, pero indios.<sup>15</sup>

La “Declaración de Principios de Warisata” convergía con las perspectivas de las fracciones más lúcidas del bloque dominante:

Nuestro ideal es que los núcleos escolares (...) se conviertan en grandes centros fabriles, que reemplacen la pequeña industria indígena y subviertan de este modo al primitivismo de la vida aborígen por la introducción de métodos modernos. (...).<sup>16</sup>

La invención de la Escuela de Warisata es reivindicada por sus defensores como un triunfo de la autodeterminación indígena cuya currícula se forjó a partir de la propia cultura comunitaria, y su estructura organizativa era congruente con los principios de las organizaciones aborígenes. Artes, artesanías nativas, agricultura y horticultura eran un núcleo fundamental de ese proyecto educativo. A medida que la escuela principal se fue extendiendo, se fueron creando escuelas denominadas “seccionales” que trabajaban con una población más joven y en base a objetivos más acotados en la enseñanza; los que terminaban su ciclo en la escuela seccional luego se trasladaban a la escuela definida como “Central” en que se concentraban los profesores más calificados y se profundizaba en la apropiación de aquellos conocimientos considerados valiosos.

14 Brienen, M., *op. cit.*, p. 8.

15 *Ídem*, p. 8.

16 *Ídem*, p. 9.

En función de todos estos elementos –sin contabilizar el período de guerra con el Paraguay– se extendió considerablemente el sistema propuesto por Warisata, y así, entre 1936 y 1943, 898 escuelas indígenas que preexistían fueron transformadas en seccionales.

Pero las condiciones en las que funcionaban eran de una precariedad indisoluble:

En 1944, el Consejo Nacional de Educación informó que de un total de 1.152 escuelas rurales –de las cuales no todas eran indígenas, a pesar de que la distinción era confusa– ni siquiera una contaba con un maestro calificado. (...) Tenemos informes de niñas de 13 años de edad que trabajan en estas escuelas. (...) De hecho, informes similares indican que una proporción importante de estos maestros era analfabeta. Asimismo, un funcionario norteamericano informó que “solamente siete de todas las escuelas primarias estatales fueron construidas originalmente para propósitos educativos; (y) que 74% de los pupilos no tenían sillas ni escritorios”.<sup>17</sup>

### 6.1.3. NÚCLEOS Y DISPUTAS CENTRALES DEL PERÍODO

En el momento de expansión del sistema educativo boliviano pudimos ver cómo, a pesar de la retórica colonialista de los primeros reformadores del siglo XX, operaron procesos mucho más complejos y contradictorios que lo que aparenta ese simple enunciado.

Los debates sobre la educación a los sectores populares, y especialmente a las mayoritarias comunidades indígenas, confrontaban dos perspectivas incompatibles: la del Estado Nacional con (y contra) la posición exclusivista (y excluyente) de las oligarquías locales, que negaban todo derecho de los indígenas a la educación formal, en cualquier nivel y bajo cualquier circunstancia.

Este dato se expresó, por un lado, en la creación de herramientas que daban legalidad a las escuelas comunitarias, pero las normativas dictadas en ese período no fueron acompañadas por recursos materiales y organizativos que hicieran efectivo el limitado derecho a una educación formal mínima. Los escasos docentes calificados (y no calificados) fueron hostilizados por las autoridades locales, lo cual también indujo la formación de escuelas comunitarias cuyos enseñantes en ocasiones eran analfabetos, como se registra en la evidencia disponible.

Si sumamos a la cobertura legal de la Nación la resistencia oligárquica local y la falta de voluntad política del Estado Nacional encontramos algunas razones para comprender que hubo una sostenida expansión de las escuelas en las comunidades aborígenes, cuya currícula se orientaba a la socialización en las prácticas y los valores de su propia cultura.

Otro elemento que facilitó la consolidación de las escuelas comunitarias fue el desvelo oligárquico para impedir el arribo de la población aborigen a las ciudades, lo que fortaleció sus posibilidades de expansión.

<sup>17</sup> *Ídem*, p. 10.

Es en este marco de confluencia entre las necesidades de las élites criollas de regimentar la mano de obra indígena y las necesidades indígenas de incorporarse a las minas o las incipientes explotaciones industriales que surge la ley educativa de 1905. La ley establecía una transición desde un modelo informal, sustentado sobre un número de maestros itinerantes, hacia un sistema más estructurado, con una serie de establecimientos fijos en las regiones rurales.<sup>18</sup>

En términos de los debates político educativos, podemos afirmar que este período se caracteriza por una expansión del sistema educativo formal que fue muy gradual y que consolidó una estructura dual, distinguiendo la enseñanza entre rural y urbana. Esta última, a pesar de la retórica colonialista de los primeros reformadores, evolucionó hacia propuestas pedagógicas de gran autonomía para las comunidades indígenas. El ejemplo de la Escuela Ayllu de Warisata se inscribe en una particular alianza del Estado con las comunidades indígenas.<sup>19</sup>

Queda como tarea dilucidar en qué medida la enorme libertad de que disponían las comunidades para crear sus escuelas y dotarlas con sus propios métodos y contenidos no implicó, al mismo tiempo, la legitimación y la consagración de la desigualdad cultural. En los hechos, pues, los educadores y educandos aborígenes habrían sido privados de ciertas regiones del conocimiento –por ejemplo, del conocimiento científico– y también de otros saberes valiosos para leer y actuar en el mundo, a la par que sostuvieron la cultura propia como materia de socialización y formación de las jóvenes generaciones, un elemento incuestionable para todo proyecto educativo emancipador.

Esta tensión entre el respeto a la diversidad y el acceso universal a ciertos conocimientos fundamentales constituye un aspecto que deberá tenerse en cuenta a lo largo de toda historia boliviana, donde el peso de unas comunidades indígena originario campesinas son portadoras de una riquísima herencia cultural que debe entrar en el proceso educativo pero que no agotarían el arsenal cultural para dotar a los educandos y a los educadores del cúmulo de saberes imprescindibles para comprender y transformar el mundo.

Un segundo punto en tensión son las relaciones entre autonomía escolar y regulación estatal, que expresaría –en el plano del poder y de las decisiones– lo que la tensión anterior expresa en el plano del conocimiento. Cuánto de las decisiones atañen al Estado Nacional y cuánto a las comunidades y sus escuelas es otra materia de debate.

<sup>18</sup> Torem, G., *op. cit.*, p. 6.

<sup>19</sup> La lectura del MAS boliviano defiende la experiencia de Warisata. Sus voceros lo expresan así en la exposición de motivos del proyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”: “Ante esta discriminación educativa, los pueblos originarios, a través de sus autoridades y dirigentes crearon escuelas clandestinas y junto con los maestros rurales de entonces impulsaron un movimiento reivindicador educativa que se plasmó en la experiencia pionera de Warisata, sustentada en la concepción y dinámica del ayllu indígena, que dio origen al sistema de educación rural que perdura hasta hoy, a pesar de que Warisata fue ahogada institucionalmente por la reacción feudal de aquella época”.

Hasta aquí llegamos con el análisis de este período. El siguiente período se inicia e inscribe en el período revolucionario de los años 50, y será brevemente descrito a continuación.

## 6.2. LA REVOLUCIÓN DE 1952 Y SUS DEFINICIONES EDUCATIVAS

La Revolución de 1952 refleja una conquista de las mayorías populares: se nacionalizan las minas, se avanza en una reforma agraria y se desarrolla un plan de industrialización.

En 1955 se promulga el Código de la Educación Boliviana, y en su elaboración intervienen activamente la comunidad universitaria y los sindicatos. Si, en términos políticos, el Código apunta a la emancipación política de los oprimidos, en términos culturales sostiene una propuesta “castillanizante”. El concepto de Nación Boliviana y la búsqueda de una construcción colectiva privilegió la unidad expresada en un único idioma.

Como en otros procesos nacionales, lo común y lo diverso no encontró modos de articulación posible. Así, entre la demanda de “clase/nación” y la demanda de “pueblos/naciones” no pudo viabilizarse un proceso de redistribución con reconocimiento. La gran unidad nacionalista sólo se vislumbraba a partir de la imposición de un único idioma, aunque se reconociera la coexistencia de múltiples lenguas. Una de las distinciones que introdujo el Código fue la existencia de una dualidad entre Sistema Educativo Urbano y Sistema Educativo Rural.

La política lingüística de la Revolución, materializada en el Código, tiene una clara visión instrumentalista del lenguaje. El lenguaje, entendido únicamente como herramienta de comunicación, cumple un papel revolucionario en cuanto deja de ser útil sólo a las clases dominantes. La democratización del castellano es percibida como un instrumento de emancipación lo cual, en las condiciones lingüísticas de la época, encierra un alto grado de verdad, porque permite a las masas campesinas integrarse a los procesos industrializantes de las ciudades y, principalmente, de las minas.<sup>20</sup>

La campaña de alfabetización reabrió el dilema sobre el idioma que se utilizaría, y se resolvió alfabetizar en los idiomas indígena originarios para, luego, profundizar los niveles formales en castellano.

Nos interesa destacar aquí que la promoción del derecho a la educación –aun con sus límites– implicó la ampliación del sistema educativo y el avance en materia del derecho a la educación, comenzando por la alfabetización y continuando por la creación de escuelas y el incremento de la matrícula escolar especialmente en el nivel primario, lo cual expresaría un avance de las demandas populares en esta materia.

En el proyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana, se expresa a propósito de este período:

<sup>20</sup> Torem, G., *op. cit.*, p. 9.

La reforma educativa antifeudal y antiimperialista de 1955, corolario de la Revolución de 1952, consolida la existencia de dos sistemas educativos o paralelos en nuestro país, el urbano y el rural, provocando un incremento explosivo de la educación campesina, aunque lo hizo bajo un enfoque asimilacionista y aculturante en desmedro de las culturas indígenas.<sup>21</sup>

### 6.3. NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN. LA LEY DE 1994

Ahora nos abocaremos al análisis de la ley 1565, en la medida en que refleja la direccionalidad de la política educativa boliviana del período, y las tensiones o contradicciones que emanan de su redacción. Este texto nos parece representativo de las orientaciones, contenidos y lenguaje que encarna el proyecto neoliberal en Bolivia para la educación entendida como política pública.

Algunos análisis relevados reivindican el valor positivo de esta norma, dado que, aun con ciertas críticas, se habría tratado de un intento de inclusión educativa y de incorporación de una perspectiva bilingüe e intercultural.<sup>22</sup>

Otras voces destacan que constituyó el brazo educativo del modelo neoliberal, como plantearon claramente las organizaciones sindicales docentes y los propios legisladores de la Asamblea Plurinacional expresado en el proyecto de ley Siñani-Pérez.

En todo caso, desarrollaremos un análisis propio de la norma que el actual gobierno de Evo Morales se propone reemplazar.

#### 6.3.1. UN PRIMER ANÁLISIS DEL CONTENIDO

El punto de partida fundamental de cualquier acción histórica, social y política-mente situada refiere a cuál es el sentido de dicha práctica. Las cosas que hacemos en todos los niveles están orientadas a ciertos fines o metas, y son el sustento que justifica nuestro pensamiento, nuestro decir y nuestro hacer. No es una excepción el caso de la política educativa. Y nos parece de importancia esencial el comenzar por el o los sentidos que esta ley imprime a la política educativa. Anticipamos ya que un rasgo de este instrumento legal que nos proponemos analizar es la existencia de sentidos incompatibles, incurriendo a lo largo del articulado en contradicciones insolubles. La existencia de notables contradicciones no es óbice para que, con una lectura algo más exhaustiva, se vayan delineando las orientaciones reales de la política educativa en los 90. Retomaremos al final de la sección estas consideraciones.

<sup>21</sup> Proyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Exposición de Motivos.

<sup>22</sup> En este sentido se inscriben los trabajos de Fonturbel, Rada, Francisco, “Reforma Educativa y Educación ambiental en Bolivia, la teoría y la práctica”, en Richard, E. (Ed), Cátedra de Educación Ambiental, Maestría en Recursos Naturales y Gestión Ambiental, Escuela Militar de Ingeniería, materiales de estudio. CD Romi. Escuela Militar de Ingeniería y Ed. Theratos Multimedia. La Paz, Bolivia, 2004. También en Torem, Gabriel. “Educación Intercultural bilingüe en Bolivia. El lugar de las demandas sociales en la legislación boliviana”, en [www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/catedras/gallegos/EducacióninterculturalbilingüeBolivia](http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/catedras/gallegos/EducacióninterculturalbilingüeBolivia).

En su primera parte –referida a *bases y fines de la educación*– se establecen algunas definiciones vinculadas a responsabilidades estatales, al informar que “es la más alta función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y porque tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla, a través de un vasto sistema escolar” (art. 1º. 1).

Por otra parte, sostiene en el inciso 2 del mismo artículo que “es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario, porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades.”

En tercer lugar, la define como democrática en la medida en que “la sociedad participa activamente en su planificación, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones” (art. 1º. 3).

Y también la concibe como “nacional” (art. 1º. 4), como “intercultural y bilingüe” (art. 1º. 5), como “derecho y deber” (art. 1º. 6), y, dato notable siendo una política pública prototípica del modelo neoliberal, “revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones” (art. 1º. 7).

Sigue una sucesión de rasgos que portaría esta ley: “integral, coeducativa, activa, progresista y científica” (art. 1º. 8); “promotora de la justicia, la solidaridad y la equidad sociales” (art. 1º. 9); es “indispensable para el desarrollo del país” (art. 10º. 1) y “el fundamento de la integración nacional y de la participación de Bolivia” (art. 1º. 11).

Los *fines* formulados en el artículo 2º están en línea con estas formulaciones previas: la formación integral, la defensa de la salud del pueblo, la promoción de la práctica de valores humanos y “de normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras culturas”. En un contrapunto inocultable con el (proclamado) concepto de pluralidad, se ordena:

En los establecimientos fiscales y privados no confesionales se impartirá la religión católica, y en los privados confesionales, la religión acorde con su naturaleza confesional. En ambos casos, si no se estuviera de acuerdo con la religión impartida, se podrá solicitar el cambio a la materia de formación ética y moral, que podrá ser atendida por cualquier profesor capacitado para tal efecto. (art. 57º)

Es decir, que el discurso de las múltiples culturas y visiones se ve contradicho con esta imposición para la educación religiosa. No es la primera ni la última contradicción.

También se sostiene el desarrollo de “*capacidades y competencias*” –unos términos estrechamente vinculados a la jerga empresarial–, la valoración del trabajo, la generación de la equidad de género; el estímulo del amor y el respeto por la naturaleza y la inculcación de los principios de soberanía política.

Es en el Título II, “Del Sistema Educativo Nacional”, donde comienza a desandarse con más claridad lo afirmado hasta entonces. En este sentido, se plantea entre *objetivos* y políticas del sistema educativo: “garantizar la sólida y permanente for-

mación de nuestros Recursos Humanos, a través de instrumentos dinámicos, para situar a la Educación Boliviana a la altura de los procesos de cambio en el país y en el mundo” (art. 3º. 1). Lo que está diciendo este texto deja ya de lado las aspiraciones políticas más generales de la formación para la ciudadanía, la soberanía política como las pretensiones de un desarrollo integral de las personalidades, y del respeto de la cultura para ofrecer, a cambio, unos objetivos enteramente divergentes: ahora se trata de formar recursos humanos –piezas productivas para un mundo globalizado– que pueda encajar exitosamente en los cambios. Si recordamos que estamos hablando de mediados de los 90, cuando la marcha del neoliberalismo parecía incontenible y sus apologistas reivindicaban este proyecto como el único camino posible, podremos entrever qué distintos son estos fines al discurso igualitario, participativo y democrático esbozado abstractamente en los primeros artículos de la ley.

El inciso 2 profundiza esta concepción al convocar a

(...) organizar un sistema educativo nacional capaz de renovarse y de mejorar su calidad permanentemente para satisfacer las cambiantes necesidades de aprendizaje y de desarrollo nacional así como para incorporar las innovaciones tecnológicas y científicas.

Y luego despliega otras orientaciones basadas en la neoliberal concepción de *calidad educativa*, que expresa en el mismo inciso 2 la orientación para crear “instrumentos de control, seguimiento y evaluación con especial énfasis en la medición de la calidad, instrumentos de información e investigación educativas”.

En el inciso siguiente completa indicando el objetivo de “mejorar la calidad y la eficiencia de la educación” a través de, entre otras medidas, una estructura de ofertas múltiples y opciones complementarias. Esta formulación de múltiples ofertas abre paso a las dos grandes vías a través de las cuales se estructuró el proyecto educativo neoliberal: la compraventa de educación concebida como mercancía –para quienes tuvieran capacidad de “consumir”–, y una red asistencial para los “caídos” del mapa social, generando un espacio de contención (y canalización del previsible conflicto social).

Especial atención merece el concepto (y la concepción subyacente) de “calidad educativa”, concebida como un conjunto de conocimientos elaborados por expertos, traducidos por manuales de textos, medidos por el Ministerio que a través de un órgano descentralizado mide, compara y acredita.

Dicha calidad se desplegaría a través del “Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa, que será administrado por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED), como ente autónomo y especializado” (art. 21º), y cuya función es certificar

(...) la medición de la calidad de la educación y la acreditación de los programas y las instituciones educativas de cualquier nivel, en un proceso permanente y de constante renovación. Para ello contará con el apoyo de equipos técnicos que sean necesarios y aprobará los procedimientos y parámetros de acreditación y medición de la calidad educativa, considerando aquellos de aceptación inter-

nacional, así como los criterios de las entidades involucradas en la medición. (art. 21°)

Finalmente, señala:

El proceso de acreditación que comprende las fases de autoevaluación, evaluación externa y acreditación, tendrá como objetivos orientar e impulsar el desarrollo de las instituciones de educación pública y privada, asegurando que éstas realicen sus actividades sobre indicadores mínimos de calidad y eficiencia en la gestión educativa. (art. 22°)

La idea de una educación subordinada a los mandatos del mercado y la traducción de calidad como conocimientos legitimados a partir del trabajo de los tecnólogos se completa con el Capítulo VIII referido a la Estructura de la Administración Curricular, cuyo artículo 29° establece que el Estado debe garantizar “el desempeño de la más alta función del Estado generando un ambiente adecuado y condiciones propicias para que los actores de la educación logren sus objetivos con eficiencia”. En ese marco, se asigna al Estado las funciones de “planificar, organizar, orientar y evaluar el proceso educativo en todas las áreas, niveles y modalidades del Sistema, facilitando y promoviendo la Participación Popular en todo el proceso educativo” (art. 29°. 2).

Otro aspecto de la potencial (aunque previsible) *subordinación de la educación a los requerimientos del capital* se expresa en el Sistema de Educación Técnica y Tecnológica, reflejado en el artículo 18°, en el que se instaura el concepto por el cual se normará

(...) la formación de los profesionales y docentes técnicos y la capacitación laboral en base a los centros e institutos técnicos públicos y privados en las áreas agropecuaria, comercial, industrial y otras. Su estructura, atribuciones y funcionamiento serán determinados en consulta con los sectores productivo y laboral mediante reglamento.

Va de suyo que si algo no puede un sistema educativo formal es estar desvinculado del sistema productivo, pero los modos de esta relación no son en absoluto neutrales. No es lo mismo formar para la producción en cooperativas que para sociedades anónimas; no es lo mismo formar trabajadores dóciles que productores que puedan gobernar la producción; no es lo mismo fomentar prácticas de obediencia resignada que productores conscientes de sus derechos laborales, y así de seguido. No afirmamos que la letra expresamente impulse la subordinación de las currículas a las necesidades del capital, pero sí que legaliza esa posibilidad. Y que en el marco de las políticas más generales el camino quedaba indudablemente allanado.

También esta lógica de la “calidad educativa” abre un interrogante en relación a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, ya que allí se establece su funcionamiento y se determina que “participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución” (art. 6°. 5). Nos preguntamos cómo se comprenderá esta definición en el contexto de una verdadera “pedagogía de la respuesta correcta”. La estructura de un Consejo de Pueblos Originarios así formulada puede dar lugar a dos efectos. En el caso de que tengan plena autonomía

para definir la currícula, tal y como ocurrió al menos hasta 1955, es posible que educadores y educandos se pierdan la posibilidad de incorporar otras perspectivas que enriquezcan su cultura de origen. Si, por el contrario, están allí para convalidar las decisiones tecnocráticas, se convertirán en cancerberos de un proyecto pedagógico fundado en la repetición de los saberes validados por el Estado. Estos puntos nos remiten a la discusión por el *gobierno de la educación*.

En este nivel se encuentran el Consejo Nacional de Educación –cuyo funcionamiento será definido por la reglamentación correspondiente–, con representación de cada Consejo Educativo y presidido por el Secretario Nacional de Educación. Finalmente, en este aspecto referido al gobierno de la educación, se proyecta el funcionamiento regular de un Congreso Nacional de Educación, a desarrollarse cada cinco años cuanto menos para que sus debates den lugar a orientaciones y recomendaciones que “constituirán una orientación para el desarrollo de la educación” (art. 6º. 7).

La lectura de este artículo obliga a la interpretación del texto que, en el mejor de los casos, incurre en una formulación contradictoria. El gobierno debe ser asociado ahora al sentido de la educación pública. Si lo que va a gobernarse ya está determinado –y aquí hablamos de la medición estandarizada de conocimientos–, la participación adquiere un carácter instrumental y orientada a un fin último insoslayable: lograr buenos resultados en los operativos de “evaluación de la calidad educativa”.

Dando un paso más, cuando se señala que serán los expertos quienes definan los conocimientos legitimados por el Estado, que dichos conocimientos constituirán la currícula y que esa currícula será materia de evaluación por parte del Estado, caben al menos algunas observaciones que abren paso a nuevos interrogantes. Este conocimiento experto es el lugar del ejercicio del poder y la naturalización del mundo. Así, la voz autorizada de presuntos científicos expresan la visión de la ciencia que el Estado luego medirá y en función de cuya medición asignará premios y castigos. Para ello crea una División de Servicio Técnico Pedagógicos que “está encargada de funciones de desarrollo curricular, investigación, planificación, evaluación y otros, en coordinación funcional entre los niveles correspondientes” (art. 42º).

Un efecto inmediato de esta perspectiva curricular es que la visión transmitida por el conocimiento experto es la única visión del mundo aceptada por el Estado, lo cual conduce a una naturalización del conocimiento científico y de la realidad (que es, finalmente, tal y como dicen los textos escolares). De esta definición se desprenden al menos tres consecuencias inmediatas: 1. que son impugnadas visiones alternativas de los temas y problemas a enseñar; 2. que dicha actividad de “instrucción” se convierte en mecanismo de adoctrinamiento y naturalización de la realidad; y, 3. que esta lógica induce a una competencia donde hay ganadores y perdedores.

También esta lógica tiene incidencia en el trabajo docente en la medida en que no solo le dice al educando lo que debe aprender, sino al educador lo que debe enseñar.

Ahora bien, si esta es la lógica promovida surge inmediatamente la pregunta, ¿cuál sería el sentido de la “participación popular en este proceso”? En la mirada más benigna, entendemos que se trata de una mera declaración de buenas intenciones. Si tenemos una perspectiva más escéptica, podríamos sostener que se trata de un mecanismo de manipulación del consenso, donde la comunidad sería una instancia llamada a refrendar la labor de los expertos. Y en una posición aun más pesimista, se podría entrever la posibilidad de que los padres se conviertan en fuerza de choque contra los docentes y sus organizaciones sindicales.

Los gobiernos latinoamericanos en los 90 –que aplicaron muy similares fórmulas para todos los aspectos de las políticas públicas, y la educativa no fue la excepción– tuvieron la estrategia discursiva de establecer la noción de “calidad educativa” en los términos planteados y, segundo, de hacer responsables a los docentes por la mentada crisis de calidad. En este contexto de lucha, es posible prever que la Participación Popular puede encaminarse en dirección a constituir una oficina de reclamos por las calidades de las mercancías distribuidas en un competitivo sistema educativo formal más que ninguna otra cosa.

De lo dicho se desprende entonces un particular sistema de gobierno. En su Capítulo II, “De las Estructuras del Sistema Educativo Nacional”, se establecen la estructura de la “Participación Popular”, de la “Organización Curricular”, de la “Administración Curricular” y de los “Servicios Técnico Pedagógicos y Administración de Recursos” (art. 4º. 1, 2, 3, 4). Sería esta, en un aspecto, una verdadera estructura de gobierno.

Si los tres últimos ámbitos definen el para qué y qué se enseña, queda evidenciada –más allá de toda la retórica inicial de la ley– su naturaleza esencialmente tecnocrática. A esto debe sumarse la creación de un órgano –también eminentemente técnico e “independiente” del ministerio– que sería el encargado de monitorear la “Calidad Educativa”.

En relación al *trabajo docente* aparecen definiciones relevantes. Se establecen los ámbitos de la formación docente. En su artículo 15º enumera a las Escuelas Normales Urbanas y Rurales que pueden ser adscriptos a las universidades. Se prevé allí la “reconversión” (sic) de las Escuelas Normales. Se prevé un mecanismo de formación complementaria para docentes interinos sin título para otorgar el Título en Provisión Nacional.

Más adelante, en su artículo 32º, la ley establece la unificación del Magisterio Boliviano (Educación Urbana y Rural). También hay definiciones sobre personal no titulado. En el caso de los maestros con Título en Provisión Nacional se contempla la posibilidad de ingresar al “servicio docente” en la medida en que se haya aprobado un “examen de competencia, preparado y administrado por la CONAMED” (art. 34º), si bien se hacen nuevas excepciones en caso de necesidad –como el ingreso de bachilleres– siempre “previo examen de competencia”.

Hay algunos puntos igualmente álgidos.

El control sobre el desempeño sobre las autoridades educativas (que, sospechamos aquí, refiere a todos los trabajadores de la educación desde el aula a la dirección de las instituciones escolares) corresponde a las Juntas Escolares de Núcleo, Subdistritales y Distritales que podrán ratificar o remover a cada uno de estos funcionarios públicos. El enorme poder que el artículo 36° hace disponer a los “representantes de la comunidad” podría constituir un factor amenazante para el grado de control que el docente tiene para su trabajo. Profundizando este poder de decisión, el artículo 38° recupera la noción de inamovilidad para los docentes, pero entre los condicionantes estipula el “haber acreditado suficiencia profesional cada cinco años” (art. 38°. 2) y “no haber incurrido en falta grave” (art. 38°. 3), en ambos casos conforme a reglamento que hay que rediseñar. Estas imposiciones generan una evidente sujeción al poder de las Juntas.

En un sentido igualmente precarizador, establece en el artículo 37°:

Sin perjuicio del régimen de antigüedad en vigencia, se dispone la reforma de los escalafones vigentes y la creación de las nuevas carreras docente y administrativa que estimulen al personal para su capacitación, desempeño y creatividad, abriéndole posibilidades de reconocimiento por esos conceptos.

Entre las disposiciones transitorias se plantea el respeto de la inmovilidad actual de los maestros en servicios, pero luego de cinco años de promulgada la ley están sujetos al mismo régimen que al resto de los docentes.

En otros términos, se deja planteada la subordinación a varias autoridades: la del conocimiento experto –vía ideología de la “calidad educativa” tecnocrática–; las “juntas escolares”, quienes operarían en calidad de demandantes y jueces de la “calidad” y a las nuevas condiciones previstas para la propia carrera docente.

Un agregado adicional es que hay una expresa prohibición de sindicalizarse para el personal de carrera administrativa con responsabilidad ejecutiva (art. 39°).

El otro punto que nos parece importante señalar remite a las imposiciones sobre el financiamiento educativo. Aunque aclaraba su compromiso con una educación pública (fiscal) gratuita, a la hora de establecer responsabilidades señala:

El Estado, conforme a los preceptos constitucionales, ofrece educación fiscal gratuita a todos. En consecuencia, y priorizando la educación primaria, el Estado atiende los niveles preescolar, primario, secundario y el área de educación alternativa de los establecimientos fiscales del Sistema Educativo Nacional y de las entidades que hubieran de las siguientes fuentes: el Tesoro General de la Nación, los Tesoros Municipales y el presupuesto de inversión pública. (art. 46°)

En los sucesivos artículos señala que los Tesoros Municipales

(...) financiarán la contratación, reposición y mantenimiento de la infraestructura, del equipamiento mobiliario y del material didáctico de los establecimientos educativos públicos de los niveles pre-escolar, primario, secundario y del área de educación alternativa en el ámbito de su jurisdicción. (art. 48° y subsiguientes)

En materia de educación superior, se establece como fuente de financiamiento, además del Tesoro Nacional, “aportes voluntarios del sector privado” (art. 51°) así

como “los ingresos provenientes del cobro de matrícula y venta de servicios de laboratorio, talleres y otros” (art. 53º. 2) y los “ingresos por servicios de asesoría e investigación científica y tecnológica” (art. 53º. 3).

### 6.3.1.1. Apuntes sobre la ley 1565

En este nivel nos estamos centrando en el análisis de la letra. Recordamos y reiteramos lo que Domingo Contreras nos advierte acerca de las políticas educativas y sus discursos:

(...) no solo crean marcos legales y directrices de actuación. También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no solo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos.<sup>23</sup>

Podríamos afirmar que, consecuente con otras modalidades de redacción de la legislación educativa neoliberal, la ley 1565 realiza fuertes concesiones al lenguaje en distintos momentos de su estructura, pero que tras la hojarasca de una retórica democratizadora se deja entrever una dirección mercantilista, autoritaria, tecnocrática y, por tanto, reproductora de las relaciones de desigualdad y sometimiento típicas del orden capitalista.

Si, por un lado, se enumeran una serie de sentidos y fines ligados a la democratización de la educación, a su carácter emancipatorio, al desarrollo integral de la formación de las jóvenes generaciones, al respeto a la identidad cultural, al compromiso del Estado con la educación pronto cada uno de estos enunciados se ve rotundamente desmentidos por otros.

*Primero*, a pesar de la relevancia que se le otorga a la educación –definida como “la más alta función del Estado”–, se observa un mecanismo de desresponsabilización en materia de financiamiento educativo, ya que carga con ingentes gastos a los municipios y facilita que –especialmente en el nivel superior– las instituciones educativas provean sus propios recursos. Pero no se trata en absoluto de un Estado ausente, sino de un Estado evaluador.

*Segundo*, a pesar de todos los fines declarados en la primera parte del texto, se desprenden algunas claras preocupaciones fundamentales, que tendrían impacto en el conjunto del sistema. La concepción de “calidad educativa” esbozada en el texto nos arrima un problema, ya que la calidad es la definición de un proceso y un producto que permite arribar a ciertos fines asignados. Formar un esclavo moderno supone decisiones y prácticas distintas a las de formar mujeres y hombres libres. En la ley, se entiende que la calidad responde a la medición y acreditación de saberes elaborados por expertos, lo cual tiene una serie de consecuencias políticas y pedagógicas. Sin pretender nosotros impugnar el conocimiento –que es un elemento fundamental del proceso de aprendizaje y crecimiento–, lo cierto es que el conocimiento (fácilmente acumulable en los libros o en internet) constituye una

<sup>23</sup> Contreras, José Domingo, *La autonomía del profesorado*, Editorial Morata, Madrid, 1997, pp. 174-175.

palanca para leer el mundo y para actuar en él. Medir la sola respuesta correcta a una pregunta padronizada no da cuenta de ninguna otra calidad educativa que la capacidad del educando de repetir lo que el maestro repite como un eco de la única voz autorizada: la del experto.

Este relato pedagogizado de la ciencia, además de formar acotados memorizadores y repetidores de conocimiento, tiene el demérito de consolidar un tipo de explicación científica que sólo espera naturalizar lo existente, en vez de estimular la curiosidad y una actividad promotora de la autonomía de pensamiento. Es, así, ideológicamente reaccionaria porque no se trata de un saber construido a partir de la propia actividad cognitiva, sino una imposición de una determinada e incuestionable visión del mundo y de esa región del saber que es la materia, el área o la disciplina que debe repetirse bajo la amenaza de la sanción. El conocimiento debe proveer esquemas, categorías, en fin, instrumentos para el buen pensar. Pero no pueden ser un fin de sí mismo, del que se espera que el alumno acumule en la mayor cantidad posible.

La retórica oficial sobre la sociedad del conocimiento y la vertiginosa obsolescencia de los mismos nos lleva a una pregunta: ¿cómo poner en el centro de la relación pedagógica la absorción y medición de conocimientos que están condenados a un rápido vencimiento?

Además de lo planteado hasta aquí, cabe observar que los conocimientos puestos a disposición tienen en general un carácter abstracto, desvinculado de la vida y los intereses de los educandos, con lo cual suelen constituir un eficaz antídoto contra la voluntad de crecer aprendiendo.

El esquema de la calidad educativa impulsa la obediencia –qué es lo que hay saber– y la competencia –vinculada a quienes son o no promovidos y, por tanto, acreditados–. Pero nada se dice sobre quienes fracasaron en los operativos de evaluación. De llevarse esta lógica hasta sus últimas consecuencias, la carrera educativa sería un esfuerzo individual por acumular la mayor cantidad de conocimientos y certificaciones posibles donde los dotados, esforzados y tocados por la gracia serán premiados y el resto sencillamente condenados al exilio educativo.

Aun suponiendo que educarse fuese un rendir exámenes de materias, repitiendo conocimientos elaborados por expertos, cabe hacer una requisitoria sobre el silencio de la norma sobre qué hará el sistema con quienes no aprenden.

*Tercero*, el proyecto supone diversos mecanismos de privatización educativa. Uno, se vio oportunamente, es la subordinación de la educación técnica a los requerimientos de la producción capitalista. Otro factor en la misma dirección es la posibilidad planteada especialmente a las universidades de conseguir recursos propios a partir de servicios prestados a terceros –capacitación, consultorías e investigaciones entre otras posibilidades–. La carga de los municipios de los gastos de infraestructura, material didáctico, etc., abre las puertas a nuevas transferencias para el financiamiento de los municipios a las familias. Y la obligatoriedad de la enseñanza religiosa es, en algún sentido, una imposición que va en sentido privatizador en cuanto defiende un interés particular (el de la religión católica) renuncian-

do al muy elemental laicismo que caracterizaría a un sistema educativo típico de la modernidad capitalista.

*Cuarto*, los mecanismos de gobierno –sobre la base de un proyecto educativo tecnocrático– reduce el ejercicio del poder a una función instrumental. Todo el sistema se pone al servicio de la medición de resultados. La participación comunitaria, en este contexto, corre el riesgo de asumir un sentido clientelar a la par que contiene una enorme dosis de poder al evaluar el desempeño de los trabajadores de la educación en los distintos niveles.

*Quinto*, el trabajo docente se ve condicionado por varios factores. En este punto, lo que hay que comenzar señalando son las implicancias del dispositivo que habilita la noción tecnocrática de “calidad educativa”, ya que esos conocimientos deben ser “embutidos” en los cerebros de los educandos y son, vale recordar, elaborados por encima y por afuera de la institución escolar, y de la propia práctica de los docentes. Es factible que sientan esos conocimientos tan lejanos como los sienten los niños, configurando un yugo que dirime no solamente qué deben enseñar sino para qué. El fin de la educación es un buen rendimiento en el examen.

Otro factor de condicionamiento es la decisiva opinión de las Juntas Escolares y su enorme poder para calificar al docente, inclusive para decidir su remoción del cargo.

Por último, el aviso sobre las modificaciones de las condiciones laborales (que no pueden estar orientadas en este contexto sino a la quita de derechos adquiridos y a la legalización de la intensificación laboral).

En suma, más allá de toda la retórica del principio de la ley, vemos cómo se articula una política perfectamente funcional con los postulados de desigualdad y autoritarismo inherente al proyecto neoliberal-conservador.

Esta caracterización de la ley 1565 es convalidada en la exposición de motivos del proyecto de ley Siñani-Pérez, que define a esa política de los 90 como consustancial al proyecto neoliberal. En sus palabras:

Como expresión estructural de la serie de medidas de ajuste estructural impuestas por el neoliberalismo, se impone en 1994 una Reforma Educativa, destinada a consolidar las medidas neoliberales y adecuar la educación boliviana a los dictados de la globalización transnacional que al no tomar en cuenta la realidad nacional y las demandas populares termina en un fracaso, pese a los ingentes recursos gastados en su implementación.<sup>24</sup>

Esta es la política neoliberal (económica, social, y también educativa) que generó un proceso de conflicto social una de cuyas consecuencias fue el triunfo electoral del Movimiento al Socialismo encabezado por Evo Morales, que entre otras cosas habilitó la reforma constitucional que analizamos al inicio de esta sección y se expresó, en materia educativa, a través de la iniciativa parlamentaria “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

<sup>24</sup> Proyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Exposición de Motivos.

### 6.3.2. Otras normas complementariamente neoliberales

Las normas constituyen un aspecto de las políticas educativas –lo dejamos planteados desde el inicio de este trabajo–. Consignamos que el análisis de las normas nos revelan una importante información respecto de la orientación de las políticas, sus contenidos, su dirección, dispositivos y recursos, etc., pero cada política pública reconoce la coexistencia de normas complementarias cuya lectura permite comprender mejor las orientaciones predominantes, las contradicciones, las luchas y las tensiones alrededor de las definiciones, en este caso, de política educativa. Vimos con la cuestionada ley 1565 los lineamientos fundamentales de las políticas neoliberales. Pero es pertinente recuperar además de esta norma sancionada el 7 de julio de 1994 otras normas complementarias que permiten comprender mejor hacia dónde marcha la educación pública, en términos de los gobiernos neoliberales de los 90. En efecto, la ley 1565 que analizamos hasta aquí fue precedida por la ley 1551 denominada “Participación Popular”, sancionada el 20 de abril de ese año, y modificada el 17 de julio, días después de la Ley de Educación. En la línea de comprensión de esta política deben incluirse el Decreto Supremo Reglamentario 23.858 del 9 de septiembre de 1994 y, finalmente, el Decreto Supremo 25.273 que reglamenta el funcionamiento de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito.

No nos interesa abundar –en consonancia con lo dicho ya– en el análisis de dichas normativas en sí mismas, sino abordarlas en sus relaciones con la política educativa.

Estos elementos son doblemente valiosos, pues el propio lenguaje expresa resignificaciones de gran importancia. La ley 1551 recibe el nombre de “Participación Popular” y legaliza la transferencia de la infraestructura de salud, educación, caminos y micro riego a los municipios, quienes adquieren por esta norma “la obligación de administrarla, mantenerla y renovarla”.<sup>25</sup>

Para definir los recursos, el método es el de la “distribución igualitaria por habitante”,<sup>26</sup> un modo particular de “subsidio a la demanda”. Puede entreverse que esta definición tendrá efectos directos en aquellas regiones más despobladas, que verán reducida su correspondiente alícuota.

Pero no solo plantea la exigencia de “dotar de equipamiento, mobiliario, material didáctico y suministros (...) para un adecuado funcionamiento de la infraestructura y los servicios de salud (...), educación (...)”.<sup>27</sup> Complementariamente, en términos de responsabilidades de financiamiento plantea la exigencia de “administrar los registros y padrones de contribuyentes necesarios para la recaudación de ingresos propios” (art. 14º. f) y “dotar y construir nueva infraestructura en educación (...), salud...” (art. 14º. j).

La normativa va más allá de la desresponsabilización del Estado Nacional, pues le otorga a estos ámbitos de gobierno una capacidad de controlar el desempeño de los actores de la educación. Entre sus prerrogativas señala las de

<sup>25</sup> Ley 1551, artículo 2º, inciso b.

<sup>26</sup> Ley 1551, artículo 2º, inciso c.

<sup>27</sup> Ley 1551, artículo 14º, inciso b.

Supervisar, de acuerdo a los respectivos reglamentos, el desempeño de las autoridades educativas, directores y personal docente y *proponer a la autoridad educativa departamental la ratificación por los buenos servicios o la remoción por causal justificada*, por gestión directa o a solicitud de las Organizaciones Territoriales de Base y del Comité de Vigilancia. (art. 14°. c)

La ley 1702, que amplía las formulaciones de la 1551, agrega un nuevo elemento al papel de las Organizaciones Territoriales de Base: “Proponer la ratificación o el cambio de las autoridades educativas y de salud de la respectiva jurisdicción municipal, *participar y supervisar* en el manejo de los servicios en el marco de la Ley”.

El Decreto Supremo 25.273 remite a la Organización y Funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y de Distrito. Allí se crea en su artículo 1° el “Comité de Padres de Familia de la Unidad Educativa”, que se constituye como “órgano de representación de los padres de familia de cada uno de los cursos de la Unidad Educativa, sea ésta pública o privada”. Su artículo 2° establece los fines de esta estructura:

(...) contribuir a elevar la calidad del servicio educativo, velar por la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de sus hijos, promover la concertación entre los actores de la educación y coadyuvar a una administración eficiente por medio del control social.

El poder de la Junta Escolar es notable, ya que se le convoca a “participar en la definición del contenido del proyecto educativo de su Unidad Educativa, y supervisar su ejecución” (art. 13°. 2). También “controlar la asistencia del Director, maestros y personal administrativo de la Unidad Educativa...” (art. 13°. 4); debiendo también “controlar la administración de todos los recursos que la Unidad educativa Reciba” (art. 13°. 6); “apoyar el desarrollo de las actividades curriculares y extracurriculares programadas por el Director y maestros de la Unidad Educativa” (art. 13°. 8); “requerir el procesamiento del Director, maestros y personal administrativo de la Unidad Educativa por faltas graves cometidas en el ejercicio de sus funciones...” (art. 13°. 10).

En suma, puede verse que se promueven particulares formas de “participación” que, por un lado, terminan legitimando la desresponsabilización del Estado Nacional en materia de financiamiento al tiempo que deposita en los padres un poder de policía sobre el trabajo de docentes y directivos, exacerbando los conflictos en el interior de la comunidad educativa.

Se va desplegando un particular modelo de participación de padres: en una concepción que combina lo “clientelar” con lo “patronal” se establecen atribuciones que a priori dejan entrever la posibilidad de un conflicto entre los actores colectivos de la comunidad educativa.

Surgen de estas definiciones de políticas interrogantes: cómo se implementa el proceso de descentralización, cuáles son las repuestas reales de los distintos sujetos en este camino, qué conflictos surgen y, en qué medida, se cumplen las promesas de “participación” en educación.

Un trabajo publicado en agosto de 2005 por el Centro Boliviano de Investigación y Acciones Educativas cuyo título es “El Estado y la Educación entre la Descentralización y las Autonomías” aborda distintos aspectos de las políticas descentralizadoras.

Remberto Catacora Larrea, autor de uno de los trabajos en la publicación del referido Centro Boliviano de Investigación y Acciones Educativas, detalla algunos aspectos interesantes de balance en su “Descentralización de la Educación”. Según nuestro autor, el proceso de municipalización operado se confrontaba a la tensión desde dos visiones: una amplia, referida a la perspectiva estratégica del municipio –ubicada en la cúspide del gobierno–; y otra restringida –en los niveles intermedios de la gestión–, que es portadora de “un carácter inmediatista y cortoplacista, prioriza la inversión en obras como ser infraestructura escolar (...) y no en la formación de actores sociales, que es una inversión a largo plazo”.<sup>28</sup>

La participación efectiva de las Juntas Escolares se centraron en la adquisición del mobiliario escolar y el desayuno escolar; pero se anota como dificultad en el rubro de capacitación docente

(...) la resistencia y el rechazo a los planteamientos educativos de la Reforma Educativa. Y relacionada con esta situación, la resistencia docente a disposiciones emanadas por las autoridades educativas con referencia a la “obligatoriedad” de aplicar las propuestas pedagógicas, esta visión administrativa considera que las innovaciones funcionan o se aplican desde la normativa legal, lo cual desde la experiencia complica y dificulta el impacto de los procesos.<sup>29</sup>

En el trabajo de Larrea se plantea que el esfuerzo de reforma expresó limitaciones en el plano de la participación popular propiciada, y que sus efectos fueron francamente negativos. Este mecanismo gubernamental

(...) ha provocado, en la mayoría de los casos, un clima institucional y social de enfrentamiento entre profesores y padres y madres de familia (...) y en el área rural ha ocasionado rupturas con los mecanismos de organización y gestión originaria de orientación comunitaria con enfoques que favorecen el control social con carácter incluso coercitivo y una actitud fiscalizadora.<sup>30</sup>

Así, a contramano de lo previsto en la normativa, las organizaciones territoriales de base fueron excluidas en los hechos de la participación en las Unidades Escolares privilegiando de modo exclusivo y excluyente a padres y madres.

Por otro lado, la participación se vio limitada por “un insuficiente acceso, circulación, producción y gestión de información estratégicas y oportunas”<sup>31</sup> que se combina con una normativa que nuestro analista califica como “imprecisa”.

28 Catacora Larrea, Remberto, “Descentralización de la Educación” en *El Estado y la Educación. Entre la descentralización y las autonomías*, La Paz, Bolivia, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, 2005, p. 70.

29 *Ídem*, p. 71.

30 *Ídem*, p. 84.

31 *Ídem*, p. 85.

El proceso de descentralización abierto, pues, evidencia “una fuerte inversión de recursos durante el último período con especial énfasis en la infraestructura educativa, y con cierta debilidad en los procesos pedagógicos y educativos”.<sup>32</sup>

No fue la última dificultad. Otra fue “el denominado ‘constructivismo discursivo’, es decir, la decisión de las capacitaciones tradicionales basadas en el discurso, lo que entra en contradicción con los requerimientos de los docentes, que necesitan orientaciones prácticas y significativas”.<sup>33</sup>

Otro elemento que Catacora Larrea plantea como negativo es que las iniciativas curriculares o proyectos educativos “han respondido a políticas fundamentalmente administrativas descuidando las problemáticas socio-pedagógicas”.<sup>34</sup>

En suma, a la hora de señalar el balance destaca las parálisis producto de intereses políticos opuestos; la falta de capacidad técnica en el ámbito descentralizado; la mentalidad centralizadora de quienes implementan la descentralización.

Todos estos elementos permiten comprender por qué esta legislación, con sus mecanismos y dispositivos que aparecen como democratizadores, terminan demostrando límites infranqueables y, a menudo, efectos opuestos a las promesas previas. Y por qué, en definitiva, han recogido el rechazo de los sindicatos docentes y de los legisladores del oficialista Movimiento al Socialismo que caracterizan a esta legislación como herramienta jurídica para la imposición del neoliberalismo educativo.

<sup>32</sup> *Ídem*, p. 77.

<sup>33</sup> *Ídem*, pp. 71-72.

<sup>34</sup> *Ídem*, p. 85.



# Capítulo 7

## Política educativa. Las definiciones actuales, normativa y proyectos, debates en curso

### 7.1. LA NUEVA POLÍTICA EDUCATIVA: AVANCES Y TENSIONES ENTRE TEXTOS

El proceso abierto con la elección presidencial de Evo Morales fue un punto de inflexión en la larga marcha del pueblo boliviano.

El análisis de las transformaciones educativas –como parte de un proceso más amplio y complejo de cambios muy profundos– requiere tener en cuenta la secular resistencia de los pueblos y naciones indígena originario campesinas así como las batallas más recientes del proletariado boliviano contra la opresión y por la emancipación económica, política, social y cultural de esas mayorías populares.

Revisar el pasado nos parece imprescindible si queremos comprender los escenarios actuales y sus múltiples y complejas conflictivas. Por eso desarrollamos en la sección previa un recorrido histórico de las políticas educativas que expresaron distintos aspectos, desarrollos y conflictos que hoy adquieren renovada vigencia así como inevitables relecturas en nuevos contextos.

Nos parece importante recuperar una enumeración sobre algunos puntos fundamentales de la política educativa. Uno remite a la concepción de educación en términos de política pública. De esta cuestión se desprenden diversos tópicos. El primero de ellos remite a la relevancia que el Estado le asigna a la educación y qué compromiso asume con ella, en términos de garantías ciudadanas. Acerca de este punto el aspecto más significativo es el grado de “logro educativo”, esto es, cuántas personas ingresan, permanecen, se reinsertan y terminan sus estudios, hasta qué nivel educativo. Y aquí el papel del Estado es fundamental para que el derecho se exprese como realidad concreta. Estas definiciones hacen a un aspecto fundamental de la democratización educativa, referido al “para quiénes” o “quiénes” son los destinatarios de la educación, especialmente de la educación pública. Un Estado garante presupone una adecuada asignación de recursos en el marco de políticas universales que aseguren todos los derechos, así como la generación de dispositivos de acompañamiento de todos los educandos. Por ejemplo, la introducción de cursos individuales o colectivos a contraturnos para los que expresen dificultades en el aprendizaje, lo cual implica a su vez nuevas asignaciones presupuestarias. O la estructuración de ciclos no graduados en cada nivel para asegurar un tránsito

con más flexibilidad de trabajo pedagógico con los estudiantes, serían algunas vías posibles para que la promesa de una escuela para todos se convierta en una realidad efectiva. Tras el análisis (y las acciones) referidos a estas cuestiones se debate una efectiva *democratización del acceso a la educación*, con todas las implicancias reflejadas en el análisis general de la nueva Constitución Boliviana.

Otra dimensión fundamental hace hincapié en la construcción de la currícula, y qué conocimientos considera el Estado como aquellos que son conocimientos legítimos. Esta cuestión debe ser considerada en su complejidad. Como vimos en la historia de la educación boliviana, hasta los años cincuenta las escuelas comunitarias definieron su propia currícula y el debate que habilita la Revolución de 1952 es acerca de la necesidad de homogeneizar unos conocimientos en todo el país que recuperen el aporte de la ciencia en la socialización de las jóvenes generaciones. Así, entre el respeto a la diversidad cultural, la relevancia del pensamiento científico, la importancia de la cultura de que son portadores educadores y educandos pone como punto fundamental de la agenda qué saberes y conocimientos se producen, circulan, se distribuyen y son apropiados por la comunidad educativa. Este ítem nos remite a la *democratización del conocimiento*.

Un tercer elemento refiere al ejercicio del poder y a su efectiva democratización, a las modalidades de participación en los distintos niveles, desde el aula al Ministerio de Educación.

Iremos desarrollando estos puntos durante y después de la descripción de las cuestiones educativas reflejadas en la Constitución y luego en el proyecto de ley. Estamos señalando, para decirlo brevemente, la *democratización del gobierno de la educación*.

Podremos ver en el desarrollo de la descripción y en los posteriores abordajes el modo por el cual los efectivos avances que supone la Constitución y el proyecto de ley Siñani-Pérez están atravesados por tensiones, contradicciones y críticas a izquierdas y derechas. Los procesos no son, ya anticipamos, mecánicos ni lineales.

## 7.2. LA POLÍTICA EDUCATIVA SEGÚN LA NUEVA CONSTITUCIÓN

Los enunciados elaborados por la Constitución establecen algunas definiciones que son claramente contrastantes con las políticas neoliberales preexistentes.<sup>1</sup>

Una primera cuestión es la definición de “educación” como “una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla” (art. 77°. 1).

Reconoce la existencia de la educación privada y de convenio (art. 77°. 3). En el artículo 84° concede el respeto de administración a entidades religiosas de las uni-

<sup>1</sup> Aunque la dirección general de la política educativa confronta claramente con los contenidos y orientaciones previas, tanto algunos enunciados constitucionales como un proyecto de ley que está a la espera de su tratamiento, se abren algunos puntos que generan interrogantes y tensiones. El proyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, habiendo sido presentada en septiembre de 2006 aún no fue aprobada por la Asamblea Legislativa Plurinacional, dado que ha despertado críticas, especialmente del Magisterio Urbano. Retomaremos en otra sección el análisis de estas tensiones.

dades educativas que funcionan bajo su égida. Pero estos reconocimientos tienen límites, ya que ambos tipos de institución educativa son concebidos en función de “fines de servicio social, con acceso libre y sin fines de lucro”. Simultáneamente, se establece que estas instituciones se regirán por unas únicas normas, políticas, planes y programas del sistema educativo. Uno de los fundamentos del reconocimiento al sector privado es “el derecho de las madres a elegir la educación que convenga para sus hijas e hijos” (art. 88°. 2).

Establece una serie de fines u objetivos –vinculados a la formación integral para el “vivir bien”– y declara la obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato inclusive (art. 81°. 1).

En relación a los fines de la educación, aparece más tarde una formulación que requeriría algunas aclaraciones, vinculada al concepto de “calidad educativa”. Dice su artículo 89°:

El seguimiento, la medición y la evaluación y acreditación de la calidad educativa estará a cargo de una institución pública, técnica especializada, independiente del Ministerio del Ramo. Su composición y funcionamiento será determinado por la ley.<sup>2</sup>

Se señala la cobertura de las necesidades de los niños –especialmente a los más privados desde el punto de vista socioeconómico– incluyendo vestimenta, transporte, material escolar, etc.

Otro elemento valioso es el vinculado a la democratización del gobierno y de las decisiones:

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. (art. 83°)<sup>3</sup>

Aparecen luego varias cuestiones que plantean puntos que requieren mayores aclaraciones o son potencialmente controvertidos. Uno es la promoción de becas explicitando:

<sup>2</sup> Esta definición es particularmente controversial, pues trae implícitas dos o tres grandes definiciones prototípicas del modelo educativo capitalista y, particularmente, capitalista neoliberal. La idea de que la “calidad” es un cúmulo de conocimientos que deben ser medidos y comparados expresa un reduccionismo de graves alcances pedagógicos y también políticos. No solo define por afuera y por arriba del aula lo que los niños deben aprender (naturalizando el mundo) sino lo que los educadores deben enseñar. Por tanto, es una definición cuestionable de calidad porque establece unos fines que están en colisión con concepciones educativas omnilaterales para el buen vivir: memorizar y dar examen para ser acreditado por una instancia legítima. La idea de un organismo independiente del Ministerio tiene un mismo tufillo tecnocrático.

<sup>3</sup> Así formulado el artículo queda planteada la pregunta sobre el alcance de este artículo, esto es, si se refiere a toda la población boliviana o sólo a sus comunidades de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

[todo] niña, niño y adolescente con talento natural destacado tiene derecho a ser atendido educativamente con métodos de formación y aprendizaje que le permitan el mayor desarrollo de sus aptitudes y destrezas. (art. 82º. 3)<sup>4</sup>

En términos del currículum, también es señalado que “se reconocerá y garantizará la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de la religión” (art. 86º).<sup>5</sup>

En relación a la educación superior, se plantea como finalidad de la institución universitaria el “participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social” (art. 91º. 2). Se reconoce al sector privado a crear sus propias universidades. El artículo 94º completa consignando que “las universidades privadas se regirán por las políticas, planes, programas y autoridades del sistema educativo” (art. 94º. 1).

Tienen la potestad de expedir títulos académicos, pero

(...) para la obtención de los diplomas académicos, en todas las modalidades de titulación, se conformarán tribunales examinadores, que estarán integrados por docentes titulares, nombrados por las universidades públicas, en las condiciones establecidas por la ley. (art. 94º. 2)

Finalmente, se establece que no habrá financiamiento público para las universidades privadas.

Por otro lado, se indica:

Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. *La formación docente será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio.* (art. 96º. Cursivas nuestras)

Entre otras cosas, el Estado se reserva el monopolio de la formación docente.

En relación a los educadores, se plantea la exigencia de los docentes de capacitación y actualización continua (art. 96º. 2) y se garantiza la carrera docente y la inmovilidad del personal docente del magisterio, conforme con la ley. También se establece que “los docentes gozarán de un salario digno” (art. 96º. 3).

Al abordaje del marco constitucional sobre la educación, es preciso incorporar el análisis del Proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. Avanzaremos ahora con el proyecto de ley presentado en 2006 y no aprobado aún por la Asamblea Plurinacional Legislativa.

4 La duda que se establece en este enunciado es la coexistencia en un mismo artículo de dos niveles distintos: la existencia de métodos adecuados al máximo desarrollo integral cabe tanto para los más avanzados como para todos los demás, ya que una educación democrática tiene que poder asegurar para cada persona su máximo desarrollo. Lo que no está claro es cuál es el papel que viene a jugar la beca, y como se relaciona con la asistencia a estudiantes con menos posibilidades económicas.

5 Lo dicho refiere a dos órdenes distintos y, en cierto punto, contradictorios. Por un lado, la libertad de conciencia; por otro, la habilitación para la educación religiosa. El vínculo entre ambos conceptos es potencialmente contradictorio o, digamos, conflictivo. ¿Cómo jugaría la “libertad de Conciencia” con la “enseñanza religiosa”? ¿Si en una escuela hay predominancia de una religión –cualquiera que fuese– y se enseña esa religión, ¿qué ocurre con quienes no profesan la religión enseñada? ¿Y qué ocurriría con quienes son agnósticos o ateos en este marco?

## 7.3. PROYECTO DE NUEVA LEY DE EDUCACIÓN BOLIVIANA “AVELINO SIÑANI-ELIZARDO PÉREZ”

### 7.3.1. PRINCIPIOS, FINES, SUSTENTO DE LA EDUCACIÓN

En su exposición de motivos dice el proyecto:

De acuerdo a la Constitución Política del Estado, la Educación es la más alta función del Estado, por tanto le compete la obligación moral de sostenerla y la facultad de dirigirla en todas sus manifestaciones. La educación en Bolivia hasta el momento, pese a la lucha de las naciones indígenas y originarias, sectores populares y progresistas de la sociedad boliviana, mantiene su carácter elitista como privilegio de las minorías dominantes, con exclusión de las mayorías nacionales.<sup>6</sup>

Desde el principio hay una reivindicación de la propia historia, que se lee en clave de presente y futuro:

Los pueblos originarios de nuestro continente desarrollaron civilizaciones portentosas y conformaron sociedades armónicas, estructurando, sistemas educativos institucionalizados del más alto nivel, así como instancias de educación familiar y comunitaria en el marco de una cosmovisión de respeto, amor a la naturaleza y una socio-visión solidaria de reciprocidad y complementariedad; siendo los primeros destruidos por la invasión extranjera, conservándose la segunda, transmitida de generación en generación en el transcurso de más de cinco siglos de opresión.<sup>7</sup>

### 7.3.2. DEFINICIONES DE LA EDUCACIÓN Y DEL ESTADO

El primer título se autodenomina “Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana”. Allí se sostiene que, siendo un “derecho humano fundamental”, se convierte en la “más alta función del Estado”, el cual está comprometido a “sostenerla, garantizarla, regularla y ejercer tuición a través del Sistema Educativo Plurinacional” (art. 1º. 1). El mismo artículo contiene una fuertísima carga ético política, asumiendo que la educación boliviana

(...) es descolonizadora, liberadora, anti-imperialista, anti-globalizante, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas; orientada a la autodeterminación y reafirmación de los pueblos, naciones indígenas, originarias, afroboliviano y demás expresiones culturales del Estado Plurinacional boliviano (art. 1º. 2); [y] (...) comunitaria, democrática participativa y de consensos para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas dentro del marco de la unidad en la diversidad (art. 1º. 3), [se define como] laica, pluralista y espiritual (art. 1º. 5); (...) universal, única y diversa (art. 1º. 6); (...) “fiscal, gratuita y obligatoria” en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación regular (art. 1º. 7) (...) [e] intracultural, intercultural y plurilingüe (art. 1º. 8).

<sup>6</sup> Proyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Exposición de Motivos.

<sup>7</sup> *Ídem*.

Se agregan reconocimientos a su carácter productivo y territorial (art. 1º. 9), a su contenido científico, técnico, tecnológico y artístico (art. 1º. 10) y, finalmente:

Es una educación en la vida y para la vida, porque interpreta las existencias vitales del Estado Plurinacional en sus diversas zonas ecológicas, propicia una sociedad de unidad, de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza en lo individual y colectivo, para vivir bien en comunidad. (art. 1º. 11)

El artículo 2º remite a fines, y en general retoma parecidas formulaciones al artículo 1º, titulado como “bases”. Sólo hay un elemento para señalar, acerca de la cuestión del laicismo, ya que en su inciso 6 define que uno de los fines de la educación es:

Desarrollar una educación laica y pluralista que permita el conocimiento de historias religiosas universales, la espiritualidad de las naciones indígenas originarias y del pueblo boliviano, y respete las creencias como base del derecho individual y comunitario.

El artículo 3º expresa lo dicho hasta aquí en términos de “objetivos”. Si introduce algunos elementos específicos a tener en cuenta. En primer lugar, el desarrollo de políticas sociales complementarias que aseguren las condiciones para efectivizar el derecho a la educación (art. 3º. 8), en consonancia con la concepción de educación como derecho humano. Segundo, la elaboración de estos objetivos plantea una cantidad de cuestiones que requieren un arduo esfuerzo. De un lado, resolver la tensión entre lo diverso y lo común. Se establece la necesidad de “universalizar los saberes y conocimientos propios para el desarrollo de una educación desde las demandas culturales” (art. 3º. 14), lo cual se refuerza con “desarrollar planes y programas educativos pertinentes con las características de cada contexto socio-cultural, ecológico y geográfico sobre contenidos curriculares básicos en el marco de los procesos de interculturalidad” (art. 3º. 15), así como, por el otro lado, se deberá “desarrollar una educación científica humanística, técnica-tecnológica, cultural artística y deportiva” (art. 3º. 19).

### 7.3.3. EDUCACIÓN PRIVADA

En los objetivos se había planteado el de “desmercantilizar la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, en contraposición a la política educativa de lucro impuesta por el neoliberalismo” (art. 3º. 10).

Esta orientación no impide la existencia de instituciones privadas: “Se reconoce la vigencia de la educación privada en todos sus niveles, modalidades, se rige bajo el currículo, normas y políticas del Sistema Plurieducativo Nacional” (art. 4º).

Se autoriza el funcionamiento de la Universidad privada, que “está sujeta a las disposiciones de la presente ley” (art. 74º).

### 7.3.4. ESTRUCTURA DEL SISTEMA Y LAS CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN EN JUEGO

La estructura propuesta por el proyecto es prácticamente igual –al menos en los ejes organizativos– que la ley 1565. Pero los procesos y resultados son distintos.

El Capítulo I se denomina “Organización Curricular” (que tiene el mismo nombre que en la ley anterior). Muy rápidamente se perciben las diferencias. La dimensión de la organización de los conocimientos se guía por los principios definidos para todo el cuerpo normativo. Además de promover la descolonización, “fortalecimiento y desarrollo de la heterogeneidad de las culturas” (art. 12º. 1), establece que el currículo

(...) es de construcción colectiva, con la participación de los distintos actores de la educación, instituciones y organizaciones de base, tomando en cuenta criterios territoriales, culturales, lingüísticos de carácter local, regional y nacional. (art. 12º. 3)

Esta definición da un carácter participativo a la construcción y distribución del conocimiento. En el artículo 13º se complementa con la defensa de la recuperación y protección de la sabiduría de las naciones indígenas y afrobolivianas “mediante el diseño de currículos propios de acuerdo a su espacio territorial, cultural, lingüístico y productivo” (art. 13º. 5). Y, complementariamente, “desarrollar en los educandos experiencias de aprendizaje a partir e los conocimientos propios y saberes propios de la comunidad y las culturas” (art. 13º. 7).

Por otro lado, en el artículo 12º se establece la búsqueda de un conocimiento que “emerge de las necesidades de la vida y aprendizaje, tomando en cuenta los intereses de las personas y la colectividad orientada a su satisfacción integral” (art. 12º. 5).

El proyecto dedica una primera sección de este capítulo a la “diversidad sociocultural y lingüística” así como orientaciones para el desarrollo de procesos de intraculturalidad e interculturalidad. Entre sus características se destaca la idea de simetría. Y también se plantea el mandato de que el Sistema Educativo Plurinacional “incorpora al currículo los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas (...) de manera gradual o simultánea” (art. 15º. a).

En un plano complementario, el último artículo de la norma establece que “se prescindirá del uso obligatorio del uniforme único en todo el Sistema Educativo Plurinacional, pudiendo los estudiantes usar indumentaria adecuada a su identidad cultural y social” (art. 106º).

También se rescata su dimensión políticamente transformadora: “es procesual, dialéctica e integradora orientada a los cambios estructurales” (art. 16º. 6). Entre otras cosas, indica que la educación es trilingüe (que supone la lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera).

La Sección II remite a la organización del sistema de educación regular, cuyos niveles son la educación en familia comunitaria (inicial) de 0 a cinco años; comunitaria vocacional (primaria) con ocho años de duración, comunitaria productiva (secundaria) de cuatro años de duración. Incorpora un artículo destinado a “educación para población desprotegida” en el que habilita la creación de programas especiales de hogares.

La Sección III refiere al Sistema de Educación Alternativa y Especial, para quienes no pudieron acceder al sistema de educación regular.

La Sección IV remite al Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional,

(...) destinada a formar profesionales idóneos; con vocación de servicio, compromiso social, excelencia académica, conciencia crítica de la realidad socio-cultural, con la capacidad de crear, aplicar, transformar la ciencia y la tecnología en beneficio de los intereses del Estado Plurinacional Boliviano. Promueve la investigación científica, la interacción social y comprende la formación: técnica superior, de maestros, militar, policial y universitaria. (art. 41°)

La Universidad se define como “autónoma con participación social y está al servicio del Estado Plurinacional” (art. 67°).

### 7.3.5. GOBIERNO

En el Capítulo II se estipulan los ámbitos de Administración y Gestión de la Educación. En su artículo 80° se define:

El Ministerio de Educación y Culturas a través de la administración y gestión de la educación, tiene tuición exclusiva sobre todo el Sistema Educativo Plurinacional. Las prefecturas y los municipios apoyan la gestión a la infraestructura y equipamiento en todos los subsistemas de educación en el marco de la presente ley.

El artículo 81° manifiesta los principios que rigen la administración: su carácter participativo y comunitario “respetando las competencias específicas de los distintos actores de la educación” (art. 81°. 1), siendo “horizontal en la toma de decisiones en el marco de las normas y atribuciones fijadas por la ley para cada nivel y ámbito del Sistema Educativo” (art. 81°. 2). Se propician también relaciones de equidad y complementariedad entre centro y periferia, campo y ciudad, etc., “superando todo tipo de asimetrías y enfoques homogenizadores” (art. 81°. 3).

Son objetivos de la administración lograr el buen funcionamiento del sistema; planificar, organizar, monitorear y evaluar en todo el sistema con participación social; “garantizar la provisión de personal cualificado, infraestructura, recursos financieros y materiales de acuerdo a necesidades de cada región” (art. 86°. 4); también promover la participación y coordinar.

La estructura administrativa (y de gobierno) es: Ministerio de Educación y Culturas; Direcciones Generales de Educación Pluricultural; Direcciones Regionales de Educación; Direcciones de Zona; Direcciones de Núcleo y Direcciones de Unidades Educativas.

La desconcentración de la educación se da bajo la tuición del Ministerio de Educación y Culturas en lo administrativo y económico en los programas específicos, de acuerdo a las necesidades de cada contexto. (art. 86°)

Las políticas de desconcentración –un tipo particular de descentralización educativa– combinada con mecanismos de construcción curricular donde se refleje su relación con la vida cotidiana y el respeto a las culturas territoriales abre interro-

gantes y tensiones en el equilibrio buscado entre unidad y diversidad en el sistema educativo.

En el nivel universitario, se “crea el Consejo Académico Nacional de Educación Superior (CANES) de alto nivel como instancia de coordinación y fiscalización permanente a las instituciones de educación superior” (art. 75°).

Un aspecto fundamental del tipo de gobierno promovido por este proyecto transformador se liga directamente a la creación de *mecanismos de participación*, con un carácter vinculante en las decisiones a tomar en todos los niveles y aspectos del sistema.

Respecto del movimiento estudiantil el artículo 9° sostiene que “el Estado reconoce a las organizaciones estudiantiles para la defensa de sus derechos”. Pero exceptúa a los estudiantes de institutos militares y policiales.

El Capítulo IV se titula “Participación Comunitaria Popular”, la cual es definida como “la estructura de participación de los actores de la educación, orientada a coadyuvar en la gestión del proceso educativo” (art. 94°).

Se definen una serie de principios en su artículo 95°, el primero de los cuales es “poder de decisión en el proceso educativo en todo el Sistema Educativo Plurinacional, de acuerdo a reglamentación” (art. 95°. 1). Es de gran relevancia apreciar cómo la participación se liga de modo directo al poder de decisión, lo que refleja una definición que sostiene un modo de participación real. Siguen otros principios como el de “corresponsabilidad de todos los sectores (...) en la conducción de la educación” (art. 95°. 2) complementado con la noción de “respeto a las competencias específicas: administrativo-jerárquico, técnico-docente, educativo-estudiantil, institucional-comunitario-popular” (art. 95°. 3). Agrega otros ya indicados en otros lugares (democratización, cultura del consenso y respeto a las posiciones, no agresión, legitimidad y representatividad de los actores) y el muy importante de “territorialidad, que delimite el ámbito geográfico de participación en el Estado Plurinacional” (art. 95°. 9), lo cual pone sobre el tapete, una vez más, los mecanismos para el equilibrio entre igualdad y diversidad, avanzando en los mayores niveles posibles de redistribución, reconocimiento y participación.

El artículo 96° establece los objetivos de la Participación Comunitaria Popular, y el enunciado abarca todos los niveles de la educación pública: su formulación y definición; planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación; contribuir al consenso y a la igualdad de oportunidades (atendiendo a los sectores menos favorecidos) y contribuir “a la calidad de la educación, haciéndola pertinente a las características socio-culturales del Estado Plurinacional Boliviano” y “a la eficiencia administrativa de un control comunitario para optimizar el funcionamiento del Sistema Educativo Plurinacional”.

Es interesante señalar aquí algunas cuestiones de enorme relevancia en las definiciones sobre la participación.

Una primera es que, con los recaudos reglamentarios, se pretende que todos los sectores tengan una participación plena y pertinente –según el lugar de cada

quién— en todos los aspectos de la vida educativa. Esa voluntad expresará —y de hecho hubo pronunciamientos magisteriales en este sentido— tensiones en torno a los límites, alcances e incumbencias de cada actor.

Un segundo punto es que la calidad educativa aparece relacionada a su pertinencia y, de algún modo, su pertinencia se remite a las características socio-culturales del Estado Plurinacional Boliviano. Este elemento y las consideraciones previas sobre la currícula permite entrever claramente la superación de las concepciones tecnocráticas del pasado, pero abren nuevos frentes de conflicto en torno al lugar de cada uno y al problema de la articulación entre los múltiples saberes que circulan y que deben circular en la institución educativa, en el aula, y en la relación pedagógica. En el capítulo referido a disposiciones transitorias, se establece que “el sistema de evaluación de la educación será consignado en un reglamento específico de la presente ley” (art. 100°).

Tercero, aparece una nueva concepción de “eficiencia administrativa” que queda asociada a la democratización de la participación de modo directo e inmediato. Esta eficiencia se lograría, pues, a través de un “control comunitario”.

El artículo 97° establece los mecanismos que harán posible esta participación, involucrando a estudiantes, docentes, padres así como organizaciones comunitarias y populares de territorio existentes en el área de influencia del centro educativo.

Se prevén “Concejos Comunitarios de Unidad Educativa”, de “Núcleo”, “Comunitarios Zonales”, “Comunitarios Regionales”, de “Pueblos Originarios”,<sup>8</sup> “Concejo Educativo Plurinacional” y “Congreso Plurinacional de Educación”.

El Congreso:

Es la instancia máxima de definición de la política nacional de educación que reúne a todos los sectores de la sociedad. Será convocado por el Concejo Educativo Plurinacional cada cinco años para procesos de seguimiento y evaluación. Sus conclusiones y recomendaciones son vinculantes a los Poderes Legislativo y Ejecutivo y de cumplimiento obligatorio por el gobierno a través del Ministro de Educación y Cultura. (art. 97°. 7)

Esta estructuración del poder y del gobierno expresa mecanismos de radicalización democrática en la formulación y desarrollo de las políticas públicas —la educativa en particular—. Se abre la pregunta sobre el modo en que se implementa esta gigantesca transformación en los modos de gobernar y gestionar la política educativa.

En relación a la reglamentación de esta norma, y en consonancia con el espíritu expresado, se señala que “el Ministerio de Educación y Culturas reglamentará la presente ley en coordinación con las organizaciones e instituciones sociales priorizando a los sectores directamente involucrados en el ámbito educativo” (art. 99°).

<sup>8</sup> Se los define por su carácter nacional y transterritorial, organizados en cada nación indígena originaria, y participan en todas las fases de diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas en su área de influencia.

Ahora bien, este proceso participativo, al tiempo que abre inéditas posibilidades transformadoras, genera la necesidad de aprendizajes y acuerdos que tendrán componentes sin duda conflictivos, como expresan algunos documentos del sindicato de docentes urbanos. El desafío es gigantesco, pero expresa la posibilidad de construir otro futuro en Bolivia.

### 7.3.6. TRABAJO DOCENTE Y CONDICIONES LABORALES

Su artículo 6º establece que “se respeta el Escalafón Nacional del Magisterio por ser el instrumento normativo que garantiza la carrera docente y administrativa de la educación boliviana” (art. 6º), además de sostener que “se respeta la inamovilidad funcionaria docente, en concordancia con la presente ley” (art. 8º), reconociendo el Estado el derecho a la sindicalización.

El artículo 50º instituye que “se crea el salario diferenciado para el maestro único en ejercicio, que tome en cuenta criterios como: zona de frontera, distancia, accesibilidad, formación académica y multiplicidad de funciones”.

Un elemento muy importante es que

la inserción laboral de los egresados de las Escuelas Superiores de Maestros está garantizada por el Estado, de acuerdo a las necesidades de docencia de las diferentes regiones socioculturales del Estado y conforme a las normas exigidas por la presente ley. (art. 55º)

El artículo 46º refiere a la *Formación de Maestros*, y allí se detallan los siguientes aspectos a considerar:

Forma profesionales críticos, autocríticos, con compromiso social, vocación de servicio y comprometidos con la revolución democrático cultural de la comunidad, región y el Estado, [formando a] nuevos profesionales en el marco de la educación comunitaria, productiva, territorial, intracultural, intercultural y plurilingüe a partir de los saberes y conocimientos de las naciones indígenas originarias en complementariedad con los conocimientos universales.

Finalmente aquí destaca que dicha formación es

(...) única, fiscal, gratuita y diversificada. Única en cuanto a la jerarquía profesional, calidad pedagógica, ética, moral y científica. Fiscal y gratuita porque el Estado asume esa responsabilidad. Diversificada porque responde a las características (...) de las naciones indígenas originarias, afrobolivianas y demás sectores sociales del Estado.

Entre los objetivos, se destaca en el artículo 47º la “vocación de servicio” (art. 47º. 1); capacitado para “desenvolverse en cualquier ámbito de la realidad socio-cultural, lingüística y geográfica” (art. 47º. 2), con dominio de tres idiomas; con “actitud científica y capacidad en el manejo de metodologías y técnicas de investigación” (art. 47º. 7), con “capacidad integral para descubrir, intervenir y brindar tratamiento especializado en la atención de estudiantes con necesidades de aprendizaje y enseñanza especiales” (art. 47º. 9) y –no volcamos aquí todos los atributos– con “actitud democrática participativa y ética que respeta la dignidad y derechos del ser humano e incentiva el amor a la Patria” (art. 47º. 11).

Pablo Imen / 165



En relación a las instituciones de formación docente, unifica a los Institutos Normales Superiores y otros Centros de Formación Docente “se transforman en Escuelas Superiores de Formación de Maestros de carácter estatal y bajo tuición del Ministerio de Educación y Culturas” (art. 48º). La duración de la carrera de formación tiene cinco años de duración. Tiene distintas orientaciones.

Se crea la Universidad Pedagógica de Postgrado, a los efectos de dictar maestrías, doctorados o cursos de diplomados para maestros a nivel de licenciatura.

## Capítulo 8

### Cuestiones políticas y teóricas en debate: tensiones entre pasado y presente. El poder y el saber en disputa

Hasta aquí hemos desplegado una descripción que se inició con una muy sucinta referencia histórica y avanza con algunos elementos de la Nueva Constitución Boliviana; el desarrollo de la historia de las políticas educativas y, casi finalmente, las referencias constitucionales a la política educativa así como el Nuevo Proyecto de Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

En este capítulo último que analiza el caso de Bolivia intentaremos unos caminos más intrincados, que nos permitan dar un paso más en la comprensión de un proceso sumamente complejo, contradictorio y dinámico.

En un primer apartado abordaremos los contenidos fundamentales volcados en las descripciones previas, intentando un primer y parcial esbozo de respuesta a la pregunta general que orientó nuestra investigación: ¿qué se proponen hacer en política educativa los países que están encarando procesos de transformación revolucionaria antineoliberal, anticapitalista y socialista? O que, para ser más exacto, prometen y tantean para avanzar en ese camino.

Entendemos que será de una gran utilidad sistematizar los elementos centrales de estas apuestas que despliega el pueblo boliviano y su gobierno, en la medida en que nos dan pistas –a partir de la claridad sobre su propia historia– acerca de las tareas de esta hora.

Por otro lado, cabe reconocer que el proceso revolucionario en curso no está exento de conflictos, contradicciones, y retrocesos que pueden aminorar la velocidad de la marcha. Tampoco su política educativa carece de complejas dificultades, sobre las cuales se manifiestan posicionamientos divergentes y aun antagónicos.

El análisis de los textos –la Constitución y el proyecto de Nueva Ley de Educación Siñani-Pérez– abrió las compuertas a tensiones, contradicciones y disputas entre distintos proyectos político educativo y sujetos colectivos con intereses divergentes.

En un nivel de análisis, aparecen tensiones entre los propios textos (en la letra constitucional o entre la Constitución y el Proyecto de Nueva Ley de Educación).

En un segundo nivel de análisis, aparecen posicionamientos explícitos desde lugares antagónicos. El proyecto presentado –y aún no sancionado– por la bancada oficialista de la Asamblea ha sido cuestionado, de un lado, por defensores del fene-

cido proyecto neoliberal. Por otro, por los trabajadores de la educación organizados en la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB). Relevamos, a partir de los textos abordados, estos puntos conflictivos: las relaciones entre la herencia neoliberal (su defensa o su crítica); las contradicciones reflejadas en los textos analizados –explicitados o no por defensores y detractores de las propuestas oficialistas (sobre el valor de las políticas previas; sobre el lugar de lo público y lo privado; sobre la cuestión de la educación religiosa o sobre el papel del Estado Nacional en relación a las garantías por la educación pública)–; la relación entre el proyecto político, las tareas de la etapa histórica y su correlación con la política educativa; los debates e inconsistencias en relación a los fines de la educación, y particularmente las distintas concepciones enunciadas de “calidad educativa”; las discusiones en torno a la “descentralización educativa” y sus potenciales efectos; y las visiones e intereses de los docentes en relación a los fines y medios de su práctica así como su incidencia en la educación.

En una tercera sección ensayaremos un primer balance de los aportes y desafíos del proceso revolucionario en Bolivia.

## 8.1. UN (BREVE) RECORRIDO POR LA HISTORIA, LA POLÍTICA Y LA EDUCACIÓN DESDE LOS TEXTOS

Hemos analizado cómo desde su constitución como país Bolivia desplegó un orden social que combinó las relaciones sociales capitalistas con otras de vasallaje e incluso esclavitud. Dio lugar así a la configuración de un bloque histórico que condensó una diversidad de opresiones y, por tanto, una diversidad de luchas.

La lucha de clases, por tanto, adquiere en este territorio y en el marco de las relaciones y disputas desplegadas una especificidad nacional que diferencia a Bolivia, en parte, de otras realidades de Nuestra América.

La existencia de esas especificidades no excluye, más bien complementa, la existencia de fenómenos, políticas, luchas, sueños comunes y compartidos con otros países de la región.

De los aspectos compartidos es posible señalar algunos elementos históricos –un mismo colonialismo, una misma subordinación a la metrópolis, una independencia nacional mojada y atravesada por las nuevas relaciones “burguesas” por viejas y nuevas opresiones, la consolidación de un capitalismo subordinado y dependiente– que dan cuenta de necesidades, enemigos y sueños comunes. Durante los años 80 y 90, escenario del diluvio neoliberal, también nuestros países se vieron sometidos a similares fórmulas fundadas en el Consenso de Washington, y en educación no fue distinto: una batería de medidas generaban nuevos sentidos a la educación, nuevos dispositivos de gobierno, nuevas dinámicas de funcionamiento, nuevos efectos y nuevos resultados que aún es preciso elucidar.

Un elemento que caracteriza muy particularmente a Bolivia es la existencia y admirable tozudez de los pueblos indígena originario campesinos que resistieron la embestida colonialista durante más de 500 años preservando su cultura, sus instituciones, sus mecanismos de producción y distribución de riqueza, etc.

Como vimos a lo largo de la historia de Bolivia, esta lucha por el reconocimiento de los pueblos a su identidad y a la preservación de sus modos de existencia ha sido una reivindicación de primer orden, que tanto la Constitución como el proyecto de Nueva Ley de Educación retoman fuertemente.

La perspectiva anticolonialista es, sin duda, la primera exigencia de las mayorías indígenas bolivianas.

Una segunda demanda se dirige directamente al corazón de las relaciones capitalistas, y un sector de los trabajadores exige la superación del orden basado en relaciones de sometimiento y explotación y su reemplazo por un nuevo orden de carácter socialista, que establezca relaciones de solidaridad, cooperación, igualdad, fraternidad.

Una tercera demanda que surge de los discursos remite a la demanda de género, con la exigencia de igualdad entre el hombre y la mujer de Bolivia.

Lo dicho presupone una profunda mutación del orden social, desplegando una democracia de nuevo tipo que trasciende lo político (aunque lo atraviese) y se instala en lo económico, en lo social, en lo cultural e inclusive en lo doméstico.

Repasemos en qué medida la Constitución da respuesta a estas demandas.

Desde el preámbulo se anticipa la celebración de la diversidad, el respeto a la Madre Tierra (declaración que tiene implicancias en la relación del ser humano con el mundo que habita) y la enérgica condena al racismo, cuya génesis es situada desde los infaustos tiempos de la colonia.

En este contexto, surge un nuevo modelo de sociedad que, sin embargo, no busca sus marcas en el futuro sino en el pasado.<sup>1</sup> O, para decirlo más precisamente, se proyecta un futuro que se piensa recuperando las mejores tradiciones del pasado.

Desde el punto de vista de la soberanía, retoma los planteos prototípicos de las promesas de la Revolución Francesa señalando que reside en el pueblo. Sólo que esta afirmación reconoce, por un lado, un modelo de soberanía distinto en la medida en que define lo público, la ciudadanía y la identidad con criterios enteramente divergentes de la concepción liberal tradicional. Por el otro lado, la nueva definición de lo público, lo estatal, la ciudadanía y la identidad se expresa en la invención de mecanismos que aseguren un nuevo tipo de democracia plural de orientación socialista.

El Estado asume valores que reflejan una voluntad pluralista, pero son recuperados de la filosofía de los pueblos originarios, entre otros, “no seas flojo, no seas mentiroso, ni seas ladrón”, el “vivir bien” –también nombrada como vida buena y armoniosa–, apuntando así a la creación de una sociedad armoniosa y justa cimentada en la descolonización, sin explotación y con plena justicia social.

Para lograr estos objetivos, un primer elemento que queremos señalar aquí es el conjunto de definiciones que hacen a la organización de la economía. O, lo que es

<sup>1</sup> Este punto nos traslada a un debate sobre las lecturas y la función política de la historia, que retomaremos en la tercera sección de este libro.

decir, a la creación, distribución y apropiación de la riqueza en un país que hereda una profunda desigualdad social.

Entre las cuestiones que quedan establecidas con claridad, cabe consignar que el centro de las preocupaciones económicas se orienta a garantizar al ser humano sus condiciones materiales de existencia y que, por lo tanto, privilegia un activo rol del Estado en la dirección de la economía en un papel múltiple: como rector de los procesos y planes económicos; como productor directo; como promotor de las formas asociativas no basadas en el lucro, y como poderoso regulador de la iniciativa privada.

La “soberanía alimentaria”, entendida como la obligación de garantizar el alimento a toda la población, se convierte en un eje fundamental de la política económica y social.

La economía se encuentra así sumida en un tránsito en el cual hay un reconocimiento al sector privado pero se le imponen claros límites: no se admite un desarrollo privado que ponga en peligro la soberanía del Estado, se prohíbe el monopolio y el oligopolio privados, se limitan severamente las inversiones extranjeras y también se establecen límites a la explotación a la fuerza salarial a través del reconocimiento de una cantidad de derechos que están ligados a defender la integridad y dignidad de los trabajadores.

En suma, cuando se piensen las relaciones entre la política educativa –y el conjunto del sistema educativo formal– con la producción material todos estos elementos deben ser tenidos en cuenta. ¿Qué trabajadores debe contribuir a formar el sistema educativo?

Un trabajador que gobierne la producción, cuyos derechos debe conocer y por los cuales debe tener una vida digna, que intervenga en una economía cuyo eje es la satisfacción de las necesidades de todos los habitantes –y por tanto no el lucro– así como el resguardo de la naturaleza para las generaciones presentes y futuras. Por la negativa, estamos hablando de formar protagonistas de un modelo productivo no enajenador, no explotador, no lucrativo, no depredador.

Un segundo gran eje que plantea la Nueva Constitución se refiere a la reformulación de la esfera de la política, con la instalación de nuevos mecanismos de participación y gobierno que permiten vislumbrar un tránsito hacia una nueva democracia sustantiva.

Entre otros puntos, se establece que tanto la composición del Órgano Legislativo como la del colectivo de ministros del Órgano Ejecutivo garantice igual participación de hombres y mujeres, dando lugar así a una secular demanda de género.

También señala que se asegurará la participación proporcional de naciones y pueblos indígena originario campesinos en el Órgano Legislativo.

Como mecanismo de funcionamiento –que entraña un sustrato ético político– vale indicar que todos los cargos públicos son revocables a través de distintos dispositivos y que una causal de remoción del mandato en el caso de los legisladores es por la ausencia de más de seis días de trabajo consecutivos u once en el año.

Otro elemento interesante –porque hace a la definición de lógica de intervención política– es el conjunto de mecanismos para el tratamiento de las leyes, configurándose dispositivos para asegurar el debate: si un proyecto no es tratado o aprobado por la Cámara Revisora, se propicia una reunión plenaria de ambas cámaras para su tratamiento, votándose por simple mayoría. Lo mismo ocurre frente al veto de un proyecto por parte del PEN.

Este mecanismo supone consistencia con valores que privilegian el debate, el consenso y la democracia sustantiva.

Si estas reglas rigen para el ejercicio de la representación, también la Constitución incorpora una amplia y extensa concepción de derechos que da una enorme densidad legal y compromete de manera indelegable, imprescriptible e inalienable al Estado Nacional con su efectivización.

Se organiza a partir del rescate de la tradición liberal del reconocimiento de derechos civiles y políticos. Pero por su parte extiende los límites del derecho al ámbito de lo doméstico: cuando en su artículo 15<sup>o</sup>.3 señala que el Estado adoptará las medidas para prevenir, eliminar y sancionar la violencia de género y generacional “tanto en el ámbito público como privado” o cuando, más adelante en el mismo inciso, proclama que “la discriminación entre hijos por parte de los progenitores será sancionada por ley”, está modificando el territorio de lo público, de los derechos, y de lo punible por su violación: el ámbito de lo doméstico –en general asociado a la intimidad y largamente protegido para el ejercicio de la arbitrariedad en nombre del privilegio de la autoridad paterna– ahora se convierte en un lugar de derecho, patrimonio del espacio público, ampliando la tradicional (y limitada) concepción de ciudadanía.

Otro aspecto que también modifica el espacio de lo público es el reconocimiento a las colectividades a regularse por sus propias normas. El caso más ilustrativo a nuestro entender es el que corresponde a la organización de la justicia de los pueblos indígena originario campesinos. En efecto, la Constitución establece la coexistencia de dos sistemas de justicia y propone elaborar una Ley de Deslinde que analice sus interrelaciones y sus mutuos límites.<sup>2</sup> Ninguna decisión puede tomarse sin el conocimiento, el sometimiento a debate y a consulta vinculante sobre los asuntos de los afectados por esa decisión.

Se convoca a la generación de ámbitos de participación efectivos en todas las instituciones estatales, promoviendo mecanismos colegiados y sustancialmente democráticos de co-gobierno de lo que es definido como público.

En síntesis, la sociedad está en un proceso de transformaciones profundas en las que se reorientan todos los sentidos y fines de la práctica social: de la producción material, de la participación política, del concepto de lo público, de la noción de ciudadanía.

Para esta nueva sociedad debe formar el sistema educativo ciudadanos y productores. Y por tanto, la política educativa debe alinearse en esta dirección.

<sup>2</sup> Para el sistema educativo se propone una distinción similar, que en este caso es objetada por la organización sindical docente urbana (CTEUB).

## 8.2. LA PESADA HERENCIA NEOLIBERAL Y HACIA DÓNDE VAN LOS CAMBIOS EDUCATIVOS

Si en el apartado anterior anticipábamos los principales elementos de la Constitución, lo que es decir la traducción en la letra de las aspiraciones mayoritarias o dominantes de la sociedad a construir, es ahora preciso insistir en que aquellos objetivos y sueños no ocurren en un vacío histórico, sino que emergen de un proceso en el que convergen elementos del largo, mediano y corto plazo.

La victoria neoliberal se fundó en la exaltación del individualismo y la competencia, la reformulación del papel del Estado –neoliberal y conservador como Estado penal y Estado asistencial–, la difusión de un sentido común legitimador de la desigualdad y del mercado, etc., tuvo un obvio correlato en las políticas educativas.

Dichas políticas fueron analizadas en acápites anteriores de nuestro trabajo, pero es preciso tener presente que en los debates actuales hay quienes, desde distintos lugares, defienden la legislación de los 90 y las políticas allí aplicadas.

Como marco legal de una nueva política, nos interesa traer a colación algunas referencias a los artículos específicos de educación que contiene la Constitución Nacional así como algunos contenidos del Proyecto de Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

La Constitución define a la educación como una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado. Se define la obligatoriedad hasta el bachillerato inclusive.

El proyecto Siñani-Pérez entiende la educación como un “derecho humano fundamental” (art. 1º. a), como “la más alta función del Estado”, definiéndola en su artículo 1º inciso 5 como “laica, pluralista y espiritual” –formulación un tanto ambigua–, que se retoma en el artículo 2º, por el cual se proporcionará el desarrollo de una educación laica y pluralista que permita el conocimiento de historias religiosas universales, así como las perspectivas espirituales de los pueblos indígenas (art. 2º. 6).

La Constitución reconoce el derecho a la existencia de escuelas privadas –también universidades privadas– y retomando lo que se concibe como un derecho consagrado en el Pacto de San José de Costa Rica<sup>3</sup> que es releído como el derecho de los padres a elegir la educación que convenga a sus hijos. En consonancia, se establece el reconocimiento de la libertad de conciencia y se promueve en el artículo 86º “la enseñanza de la religión”. Por otra parte, entre los objetivos del proyecto Siñani-Pérez se plantea como objetivo “desmercantilizar la educación en todo el Sistema Educativo Nacional” (art. 3º. 10).

Un elemento importante de la Constitución es la introducción en su artículo 89º de un tema complejo, vinculado a la calidad educativa, que señala la existencia

<sup>3</sup> Este pacto establece en su artículo 12º: “4. Los padres, y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.

de una institución pública, técnica y autónoma del Ministerio, cuyo fin es seguir, medir, evaluar y acreditar la mentada calidad educativa.

Esta cuestión de la calidad educativa es incluida de otra manera muy distinta por el proyecto al establecer los criterios para la construcción del currículo. Allí se promueve el fortalecimiento y desarrollo de la heterogeneidad de las culturas (art. 12º. 1); el carácter colectivo del diseño y construcción del currículo (art. 12º. 3); se señala la necesidad de un conocimiento que “emerge de las necesidades de la vida y aprendizaje, tomando en cuenta los intereses de las personas y la colectividad orientada a su satisfacción integral” (art. 12º. 5). Luego esta temática es retomada en otras partes de la iniciativa parlamentaria, ya que la calidad de la educación aparece asociada a la pertinencia a las características socio-culturales del Estado Plurinacional Boliviano.

El proyecto de nueva Ley de Educación propone por su parte ámbitos de gobiernos colegiados, participativos, del aula al sistema aunque advirtiendo que dichos ámbitos deben respetar las competencias específicas de los distintos actores de la educación (art. 81º. 1).

Se propone una política de descentralización educativa –bajo tuición del Ministerio de Educación– en lo administrativo y económico para programas específicos, según las necesidades de cada contexto (art. 86º).

La Constitución, por su parte y en materia de gobierno, hace un planteo general que establece la participación social de padres, la comunidad y la familia en el sistema educativo.

En relación al trabajo docente, se plantea el respeto al Escalafón nacional (art. 6º) y la inamovilidad del cargo, agregando en su artículo 55º que la inserción laboral de los egresados de las Escuelas Superiores de Maestros está garantizada por el Estado.

En relación a la formación docente, la Constitución se plantea que la misma será obra de instituciones estatales exclusivamente. El Proyecto incorpora un perfil bien interesante, refiriendo a los futuros docentes como críticos, autocríticos, con compromiso social (arts. 46º y 47º especialmente). Por otro lado, en relación a la formación docente, se crea la Universidad Pedagógica lo cual genera una cierta fragmentación del campo formativo de los futuros enseñantes.

Si esta es la exposición de los principales lineamientos educativos que se desprenden de la letra constitucional y del proyecto de Nueva Ley de Educación, ahora cabe pasar a señalar con mayor detenimiento las tensiones, resistencias, contradicciones, ambigüedades y nuevos problemas que plantean los textos formulados.

En un primer enunciado, podemos establecer estos primeros tópicos que, a falta de mejor denominación, llamaremos problemáticos:

### **8.2.1. LAS RELACIONES ENTRE PASADO, PRESENTE Y FUTURO**

Los debates en torno a la sanción de la nueva Ley de Educación han generado reacciones cuyo efecto inmediato es que, presentado para su tratamiento en la Asamblea Legislativa en 2006, el Proyecto no ha sido aún sancionado.

Por un lado, existen voces que reivindican las políticas previas y rechazan su reformulación constitucional y legal. Un caso paradigmático es el de Nicole Nucinkis, ex funcionaria del Ministerio de Educación,<sup>4</sup> que ha publicado distintos escritos cuestionando la propuesta de cambiar el marco jurídico heredado de los 90. En una publicación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREAL), del año 2006 expresa su desazón y desacuerdo con los cambios en marcha en la política educativa de Bolivia.

Bajo el título “La Fragilidad de las Políticas de Estado: Reflejos en la discusión Boliviana”, cuestiona las pretensiones refundacionales del gobierno y su orientación político-ideológica como elemento inaceptable:

En el sector educativo parece que cada gobierno quiere hacer borrón y cuenta nueva y aparecer como la gran solución de todos los problemas existentes. Quiero argüir que en el trasfondo hay una lucha simbólica, o político-simbólica, demasiado ideologizada, vinculada con actitudes demagógicas y a una seria falta de sustentos técnicos.<sup>5</sup>

Nucinkis reclama que un cambio de gobierno no debe implicar cambios en una política de Estado y que, por lo tanto, lo conseguido con tanto esfuerzo (la ley 1565) debe ser preservado más allá del elenco gobernante.<sup>6</sup>

Nucinkis señala en defensa de las políticas previas:

Diversas evaluaciones realizadas a una década del inicio del proceso de reforma en Bolivia, muestran que se trabajó mucho, que se invirtieron –como nunca antes– amplios esfuerzos, recursos y tiempo, y que hubo mejoras fundamentales en la educación pública (Minedu 2004; Albó y Anaya 2003; Contreras y Talavera 2003), tanto en la calidad de la propuesta curricular como en la propuesta institucional. Pero hoy todo está en riesgo de perderse. Por diversos motivos, el Ministerio de Educación no logró que todo lo que se hizo y se avanzó calara lo suficiente, se conociera ampliamente y se asumiera como desafío y resultado del trabajo colectivo. En consecuencia, la labor de miles de maestros/as, técnicos, indígenas, no-indígenas, académicos y tantos otros durante los últimos años, está bajo amenaza, está fragilizado. La Reforma Educativa para muchos se ha convertido en “mala palabra”, y defenderla es estar en una posición políticamente incorrecta. Sin embargo, quiero mostrar desde el análisis de un ejemplo concreto que, detrás de esa generalizada crítica y desvalorización, hay un vacío de fundamento y lamentables deformaciones de la realidad que deben ser cuestionadas.<sup>7</sup>

4 Nicole Nucinkis fue parte del equipo curricular que planeó y ejecutó el Programa de Reforma Educativa, entre los años 1993 y 2003.

5 Nucinkis, Nicole, “La Fragilidad de las Políticas de Estado: Reflejos en la discusión Boliviana”, en revista *Preal*, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, Santiago, diciembre de 2006, p. 145.

6 Ella misma valora la reforma de los 90 positivamente, y se asume como parte de la misma. En el citado artículo dice que “muchos educadores estamos trabajando por mejorar las condiciones en que se desarrolla la educación pública; por ello hemos participado en las famosas reformas educativas de los 90”, Nucinkis, N., *op. cit.*, p. 146.

7 Nucinkis, N., *op. cit.*, p. 146.

Esta misma ex funcionaria publicó un artículo titulado “La Educación en Peligro”,<sup>8</sup> contra los mismos afanes transformadores del Ministerio de Educación Boliviano. Este pensamiento expresa una corriente intelectual que, orgánicamente comprometida con las reformas neoliberales en los 90, asume su defensa explícita.

Queremos recuperar este planteo a propósito de algunas cuestiones significativas. La primera, porque el enfoque de Nucinkis tiene el atributo ideológico de desplazar el profundo significado político que implica el desmantelamiento y reordenamiento implícito en la reforma educativa neoliberal. Para ella es posible poner en discusión una “política de Estado” sin tener en cuenta de qué Estado estamos hablando, y qué proyecto de sociedad dicho Estado (y sus instituciones) impulsa. Esta operación desideologizante tiene –a los fines de la política previa– un rasgo más de ocultamiento que de comprensión de esas políticas. Esa reforma educativa fue parte de una política pública funcional a un modelo neoliberal-conservador que virtualmente estalló en los primeros años del siglo XXI en Bolivia. Y lo que se pone en juego en una nueva reforma es el hecho de que hay un cambio en la relación de fuerzas sociales, y que las mayorías sociales han decidido desmontar el neoliberal-conservadurismo y orientar la política hacia la construcción de un modelo que el propio Evo Morales definió como “socialista”. Su retórica tecnocrática, así, se niega a poner en discusión la direccionalidad y el contenido de la política educativa. Sólo así puede comprenderse la ácida crítica del sindicalismo docente urbano a la reforma defendida por Nucinkis.

Por otro lado, nos quedan razonables dudas para pensar que el proceso reformista neoliberal –que la propia Nucinkis define como ampliamente consensuado– no contó con el beneplácito, la participación y el entusiasmo de los sujetos colectivos de la educación.

Pero a pesar de su interesado análisis –que no podemos compartir–, ella introduce a partir de su reflexión un problema que es preciso atender, a propósito de estos procesos de transición. Esto es importante ya que las políticas educativas se instalan en un escenario con características particulares, que tiene una historia, que debe ser transformado a partir de lo que es. Y la comunidad educativa ha sido parte –resistiendo contra y construyendo con– una política pública, una reforma educativa que probablemente dejó huellas y que son parte del escenario a transformar.

Desde otro lugar, se producen las críticas del sindicalismo docente urbano, que iremos desplegando oportunamente en los ejes que estamos transitando como nudos conflictivos de la actual política educativa en Bolivia.

Estas complejas relaciones entre pasado, presente y futuro se expresan en otras tensiones, ambigüedades y contradicciones que irremisiblemente integran el proceso transformador.

<sup>8</sup> Disponible en [www.bolivia.com/noticias/Autonoticias/DetalleNoticia30767.asp](http://www.bolivia.com/noticias/Autonoticias/DetalleNoticia30767.asp)

Algunas de estas cuestiones se esbozan en los propios textos –Constitución y proyecto de ley–; otras son reflejadas por actores del sistema educativo –privilegiamos aquí la voz de los sindicatos docentes–.

### 8.2.2. LAS TENSIONES ALREDEDOR DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN. LA “CALIDAD EDUCATIVA” COMO CONTRADICCIÓN FUNDAMENTAL

Mencionamos que en la Constitución Boliviana aparece una referencia a la calidad educativa en los términos que siguen y establecen la creación del “Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa, que será administrado por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED), como ente autónomo y especializado” (art. 21°), y cuya función es certificar

(...) la medición de la calidad de la educación y la acreditación de los programas y las instituciones educativas de cualquier nivel, en un proceso permanente y de constante renovación. Para ello contará con el apoyo de equipos técnicos que sean necesarios y aprobará los procedimientos y parámetros de acreditación y medición de la calidad educativa, considerando aquellos de aceptación internacional, así como los criterios de las entidades involucradas en la medición. (art. 21°, párrafo 3ero)

Esta definición de “calidad educativa” contenida en la letra constitucional expresa la ideología educativa que se instaló muy fuertemente con las reformas neoliberales y que podría definirse como la “pedagogía de la respuesta correcta”.

Como lo plantea uno de sus defensores:

Existe consenso en el sentido de que los estándares de educación constituyen manifestaciones de lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer como producto de su escolarización. Los estándares contribuyen a definir qué tipo de desempeño se aceptará como evidencia que el aprendizaje esperado se ha materializado.<sup>9</sup>

Es de fundamental importancia retomar aquí las implicancias de este modelo de aprendizaje. Sus presupuestos centrales pueden enumerarse como sigue:

*En primer término*, establecen una jerarquía en la relación entre la(s) teoría(s) y la práctica –en que la segunda está subordinada a la primera– y que además reconoce estándares o legitimidades desiguales. Esta lógica se propone otorgar preponderancia al conocimiento del experto, en detrimento de los otros sujetos que intervienen en las relaciones pedagógicas. Dichos conocimientos expertos son incuestionables, son exhibidos como científicos, rigurosos y neutrales y sometidos a diversos mecanismos que hagan previsible su circulación, apropiación y aprendizaje.

Los operativos nacionales de medición y las justificaciones de la lógica evaluadora constituyen la salvaguarda de una lógica racionalista y legitimadora de

<sup>9</sup> Stafford, Griffit, “Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación”, en revista *Preal*, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, Santiago, diciembre de 2006, p. 75.

las políticas neoliberales. Como señala lúcidamente Hans Weiler, compartiendo la opinión de Lundgren:

(...) una de las principales funciones de la evaluación es el mantenimiento de la “creencia de un paradigma racional para la formulación de las políticas”. (...) Nos guste o no, la evaluación es un proceso profundamente político y su posible utilización para legitimar la autoridad de quien la realiza (esto es, el Estado) es un componente esencial de todo este proceso: “Todo diseño de evaluación tiene la posibilidad de realinear el poder político y redefinir cuál es el conocimiento fiable”. (...) Actuar como si la evaluación fuera una actividad técnica, descriptiva y, por lo tanto, “neutral” la convertiría en irrelevante o engañosa.<sup>10</sup>

Estos mecanismos tienen un efecto poderoso en materia de naturalización de la realidad, constituyendo una vía regia para imbuir entre educadores y educandos un modo de percibir el mundo, y también un modo de concebir el conocimiento científico. No se trataría de un proceso conflictivo de creación intelectual que surge de la confrontación de teoría y empiria, en contextos de fuertes debates entre especialistas de un mismo campo disciplinar sino un relato homogéneo y lineal de un conocimiento legítimo e inobjetable. Estos conocimientos están rotundamente alejados de la mejor tradición en materia de producción científica. Pero también están alejados de las preocupaciones, intereses y preguntas de los educandos y, a menudo, de los propios educadores. Una fuerte inconsistencia interna de este modelo es que pone el centro en la importancia de la adquisición del conocimiento al mismo tiempo que destaca, como atributo de la “sociedad del conocimiento”, el acortamiento del ciclo de vida útil de los conocimientos. En otras palabras, se hace centro en el aprendizaje de objetos (conocimientos) que cada vez más rápidamente son superados por nuevas elaboraciones. En suma, aquí, se trata de una perspectiva tecnocrática que contiene unos rasgos profundamente excluyentes y es portadora de una inconsistencia sustantiva interna (lo dicho, enseñar cosas que tendrán escasa vigencia temporal y hacer de esta actividad el centro del aprendizaje y el indicador relevante de pertinencia y relevancia de la actividad educativa).

*En segundo lugar*, la lógica de la evaluación sobre estos conocimientos científicos opera como coartada para la distribución de ganadores y perdedores ya que la medición de resultados sería la contrapartida de la publicidad de rankings de resultados. El modelo más avanzado se plasmó en Chile, donde los resultados de las evaluaciones se publicaban en diarios y se exhibían a la entrada de las escuelas. Dicho de otro modo, se trata de una dinámica de reproducción de la desigualdad que asigna premios y castigos como consecuencia de la competencia por los rendimientos. Aun si sostuviéramos que el fin de la educación es asegurar la absorción de esos conocimientos científicos –y nos negamos a aceptar semejante fundamento para una pedagogía emancipadora–, no se contemplan mecanismos compensatorios para quienes no fueron beneficiados por una buena evaluación, siendo

<sup>10</sup> Weiler, H., “Enfoques comparados en descentralización educativa”, en Pereyra, M. A. (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, p. 229.

condenados a la rotulación y a las distintas formas de fracaso, antesala de nuevas desigualdades y exclusiones.

*Tercero*, la imposición de esta lógica de medición, comparación y sanción por rendimientos tiene el efecto de responsabilizar por los resultados a los propios educandos, a sus familias, a la sociedad pero queda incólumne la responsabilidad del Ministerio de Educación por la política educativa, reducida a la puesta en circulación de contenidos elaborados por expertos, traducidos por manuales, “enseñados” por maestros, “aprendidos” por alumnos y medidos por el propio Ministerio. Constituye una magnífica disculpa para evitar mayores reflexiones sobre qué significa educar, para qué se educa, quién tiene responsabilidades sobre esas prácticas sociales que constituyen el enseñar y el aprender.

*Cuarto*, la pedagogía de la respuesta correcta tiene sobre el educando el efecto de una imposición de un contenido y un método en el que él es convidado de piedra. En la medida en que dichos saberes son extraños a las inquietudes estudiantiles, viven esos contenidos como una condena. Y cuanto más lejos sienten ese conocimiento de sus propias preguntas, más vivirán esa relación pedagógica como un acto de violencia. Sólo la amenaza o, en algún caso, el premio al rendimiento, configuran recursos válidos para impulsar estos aprendizajes. Pero no se trata solamente de un yugo para educandos sino también para educadores, en la medida en que la currícula no solo dice lo que los estudiantes deben aprender sino lo que los maestros deben enseñar.

*Quinto*, finalmente por ahora, este mecanismo que reduce la calidad a los contenidos científicos es un verdadero dispositivo despolitizador de la educación. La pregunta fundamental –para qué se educa– encuentra aquí su única y tecnocrática respuesta: para aprender contenidos que luego van a ser evaluados.<sup>11</sup>

En relación a la letra constitucional, habilita también la creación de un Sistema de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa que sería llevado adelante por una “institución independiente”, bajo la improbable afirmación de que tendría que haber una instancia técnica capaz de medir con “objetividad” los estándares curriculares definidos.

Ahora bien, frente a esta concepción de calidad educativa, surgen afirmaciones en el proyecto de ley Siñani-Pérez que le dan una dirección enteramente divergente. Se habla allí, por un lado, de un conocimiento que emerja de las necesidades de la vida y del aprendizaje que tome en cuenta tanto los intereses de las personas como de las comunidades que integran. Por otro lado, se refiere la norma a una noción de calidad que dé respuesta a las características del Estado Plurinacional Boliviano. Lo que leo como una forma de decir, con otras palabras, que la educación está orientada a formar sujetos comprometidos con la transformación social en la que Bolivia está empeñada, con dirección al socialismo. Finalmente, en otros apartados de la norma

<sup>11</sup> En los últimos tiempos se plantea que la relación pedagógica involucra valores y actitudes. Pero, con la misma lógica cuantitativista, se van intentando construir indicadores medibles y comparables para establecer estándares aceptables de lo afectivo y lo volitivo. Un verdadero sinsentido. Ver en Stafford, G., *op. cit.*

se habla de articular lo diverso con los aportes de la ciencia. En todo caso, se confrontan en estos textos dos modelos de “calidad educativa” que presuponen distintas legitimidades otorgadas a los distintos tipos de conocimiento; distintos lugares asignados a los sujetos de la educación; distintos lugares a los fines del proceso educativo; distintas perspectivas sobre el rol del educador, del educando y del Estado. La calidad como un buen absorbedor de “conocimientos científicos” presupone otras prácticas y otros enfoques que la formación de sujetos libres con autonomía de pensamiento y capacidad de intervenir en un proyecto colectivo.

Los docentes organizados hacen oír sus posiciones. La comisión Técnico-Pedagógica del Congreso declara:

Las causas de la crisis de la educación parten del divorcio existente entre la teoría y práctica en la construcción del conocimiento científico. Se trata de una educación donde se ha roto la relación del sujeto cognoscente social e histórico con el objeto del conocimiento en permanente cambio y transformación, relación donde el sujeto actúa socialmente sobre el objeto para transformarlo (trabajo) y en este proceso busca lograr el conocimiento y su transformación integral. La crisis educativa reflejada en la memorización y repetición se debe a que el objeto del conocimiento ha sido sustituido por el texto, el libro y los materiales didácticos. (...) Está ausente la acción creadora del hombre que es la única fuente del conocimiento y la fuerza vital que le permite desarrollarse integralmente, posteriormente en todas sus potencialidades.<sup>12</sup>

Vemos, pues, los muy importantes debates político-educativos, teóricos y pedagógicos a que da lugar la creación de un nuevo orden.

### 8.2.3. LAS DISCUSIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN PRIVADA

En la letra de la Constitución aparece el reconocimiento sin tapujos a la educación privada e introduce de manera explícita la formación religiosa. En un sentido, implica un modo de privatización en la medida en que el catolicismo se propone que su concepción particular del mundo –que no es sostenida por la totalidad social– intenta hacerse valer como creencia universal cuando en rigor representa sólo una porción de los habitantes de un país. Esta defensa de la educación religiosa como privilegio ha sido una bandera irrenunciable por parte de la Iglesia Católica desde la consolidación de los estados nacionales y la configuración de sus respectivos sistemas educativos.

Contra este punto de vista corporativo, la CTEUB es particularmente crítica por los vaivenes y reconocimientos que sucesivas medidas gubernamentales parecen haber otorgado a la educación privada en general, y a la confesional en particular. En su XXI Congreso lo plantean sin eufemismos. Se oponen al proyecto de Nueva Ley de Educación en la medida en que

(...) por las concesiones a la derecha se ha desvirtuado en varios aspectos como la educación laica, la libertad de elegir la educación que deseen los padres para

<sup>12</sup> Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB). “XXI Congreso Nacional Ordinario. Conclusiones y Resoluciones”, Tarija, 19 al 25 de noviembre de 2007, pp. 41-42.

su hijos, la conceptualización sesgada de la educación única y la apertura de la profesión libre a grupos de la universidad privada y pública.<sup>13</sup>

Cuestionando la contradicción entre una educación descolonizadora mientras se acepta la existencia de la educación privada, los miembros del Congreso de la CTEUB se preguntan, retóricamente,

(...) ¿de qué educación descolonizadora se habla cuando el gobierno respeta la educación confesional y privada, agentes principales de la colonización cultural de los bolivianos? La colonización es, sobre todo, una forma de opresión económica y posteriormente política y cultural.<sup>14</sup>

#### 8.2.4. CENTRALIZACIÓN - DESCENTRALIZACIÓN ENTRE LA DESIGUALDAD Y LA DIVERSIDAD, ENTRE LA PARTICIPACIÓN Y LA ENAJENACIÓN

Un elemento fundamental que es motivo de controversia remite a la propuesta de descentralización educativa como un mecanismo cuyo objetivo es asegurar la pluralidad en la enseñanza sistemática.

El nudo a resolver –una vez más– es la tensión entre diversidad e igualdad en el conocimiento. La propuesta de convertir a los saberes indígena originario campesinos como ejes centrales de sus respectivos currículos es duramente cuestionado por la CTEUB al definir ese criterio –y al propio Proyecto– como “etnocentrista, carente de planeamiento científico y pedagógico”.<sup>15</sup>

Otra crítica al proyecto de ley remite a la descentralización allí promovida, y en el texto de los congresistas docentes se la manifiesta como continuidad de la ley anterior. Se opone a una conclusión posible de la desresponsabilización estatal, pues supondría “tratar a la educación como mercancía que se compra y se vende en cualquier mercado”, criticándola en términos de la propia tradición liberal al indicar que “es una idea tan descabellada que ni siquiera Adam Smith concibió”.<sup>16</sup>

El documento sindical expresa a su vez una fuerte oposición a la descentralización educativa dado el riesgo de mayor fragmentación del sistema educativo:

Es una clara política de desestructuración del sistema educativo en que lleva a la creación de “feudos” en el que cada cual atenderá sus necesidades de subsistencia sin posibilidad de retorno hacia un sistema en el que la acción del Estado sea decisiva. Esta feudalización-privatización de las estructuras e instituciones tiene un objetivo: limitar la acción del Estado en planes educativos nacionales. De tal forma, no habrá ni existirá una “educación nacional” en el sentido de tener objetivos comunes para la formación de sus ciudadanos. Los contenidos se basarán principalmente en temas relativos a la subsistencia comunitaria y necesidad de mano de obra barata de los capitales privados dejando de lado la ciencia y contenidos referidos a la formación integral con un objetivo común en

13 *Ídem*, p. 21.

14 *Ídem*, p. 42-43.

15 *Ídem*, p. 21.

16 *Ídem*, p. 22.

cuanto al destino de su nación. La cultura nacional será afectada y la formación de los niños y jóvenes atomizada y destruida la conciencia nacional.<sup>17</sup>

La cuestión de la descentralización es taxativamente cuestionada por el magisterio boliviano:

El magisterio organizado, con firmeza, rechaza cualquier intento de descentralizar la educación, otra cosa es analizar la desconcentración en aspectos secundarios como los trámites administrativos. La política educativa, sus normas de funcionamiento, el currículo y la administración de recursos tienen que ser centralizados, no hay otra opción si deseamos una educación al servicio (...) de la (...) liberación nacional.<sup>18</sup>

El proyecto de ley Siñani-Pérez es denunciado –además de lo señalado hasta aquí– como una regulación que promueve una educación comunitaria cuyos efectos son profundamente desigualadores. Ésta es cuestionada porque sólo en el marco de una sociedad socialista sería admisible la apertura que se plantea la política educativa, en contextos de profunda desigualdad. Dicen los docentes urbanos organizados:

No puede haber una educación comunitaria en una sociedad donde son dominantes todas las formas de propiedad privada de los medios de producción. No puede haber una educación descolonizadora cuando el imperialismo sigue presente en el país.<sup>19</sup>

El magisterio urbano cuestiona también la crítica al reconocimiento de la educación privada y vuelve a la carga contra el modelo de descentralización, lo cual no solamente se expresaría en la desigualdad de recursos y contenidos, sino en la política de expansión matricular y en el control del propio proceso de trabajo docente; la segmentación de las condiciones de trabajo y la multiplicación de ámbitos de reclamos por condiciones laborales.

Finalmente, el levantamiento oligárquico de septiembre de 2008 generó un pronunciamiento colectivo de las organizaciones sindicales docentes. En ese documento hay una posición que se expresa contra la privatización y la descentralización educativa. En la “Carta Abierta al Señor Presidente de la República Evo Morales Ayma”, firmada por la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia, la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia y la Confederación de Estudiantes Normalistas de Bolivia, se denuncia que el levantamiento oligárquico de la Media Luna pretende

(...) transformar la educación en un simple servicio y mercancía. Ante esos acontecimientos resulta fundamental defender la Educación Fiscal Pública y Gratuita, como esencial instrumento de Unidad Nacional e Integridad del País, a partir de una nueva ley educativa, que a su vez precisa formar maestros y fortalecer la formación docente a través de los Institutos Normales Superiores. Ratificamos nuestro absoluto rechazo a la descentralización del Servicio Educa-

17 *Ídem*, p. 22.

18 *Ídem*, p. 22-23.

19 *Ídem*, p. 42-43.

tivo, porque implicaría la desintegración de la conciencia nacional, y la división de la nación boliviana.<sup>20</sup>

Este espacio organizativo de trabajadores docentes y estudiantes se constituye como Comité de Defensa de la Educación Fiscal, y también se pronuncia sobre otras cuestiones.

Queda entonces planteada la encerrona en que, sobre este punto, se encuentra la política educativa boliviana.

### 8.2.5. LAS TENSIONES ENTRE GOBIERNOS DESCENTRALIZADOS Y CONDICIONES LABORALES DOCENTES

Otro elemento que los trabajadores de la educación sostienen, cuestionando la iniciativa parlamentaria “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, remite a la separación completa entre educación y religión; la dotación suficiente de recursos para las escuelas públicas por parte del Estado; el respeto a las condiciones y autonomía relativa del trabajo docente sustrayendo a “la escuela a toda influencia por parte del gobierno. Lo que significa autonomía de la educación” y “sustraer la escuela a toda influencia por parte de la Iglesia. Se interpreta como expresión de la escuela laica”, apuntando por tanto a una “escuela única, científica, revolucionaria y antiimperialista”. De lo explicitado hasta aquí se afirma:

Sólo una educación pública gratuita, única, científica, laica y con contenidos nacionales liberadores es la garantía para la emancipación definitiva del ser humano y para el desarrollo económico, social y cultural.<sup>21</sup>

Pero no solo queda cuestionada la escuela privada, sino denunciada la descentralización como un posible disparador de la fragmentación sindical docente. En la medida en que la descentralización otorga mayor poder a las comunidades, los docentes viven esta participación como una injerencia en sus atribuciones como trabajadores y un temor al condicionamiento de su labor y de su carrera docente. Ellos lo expresan en estos términos:

El empoderamiento de la “participación social comunitaria” convierte al maestro en un apéndice del proceso educativo y subordina completamente la administración escolar. Quienes deben definir la política educativa, en todos los niveles del sistema educativo son los “concejos comunitarios-populares” (...), ellos definen qué aspectos de los saberes y costumbres locales deben incorporarse al currículo escolar y sus decisiones son de cumplimiento obligatorio para maestros y directores. Por otra parte, los “concejos” evalúan la gestión escolar y la actividad pedagógica del maestro, y asumen el papel de definir la contratación de los maestros para la siguiente gestión. De este modo se vulnera no solo el derecho de la inamovilidad docente que es uno de los pilares básicos del actual Escalafón Nacional sino también el criterio que los maestros pueden ejercer, según sus méritos, todos los niveles de la administración educativa. Persiste en este proyecto de ley el criterio de que la conducción de la educación debe estar en manos de los “licenciados” supuestamente por tener mejor calidad que los

<sup>20</sup> [www.cteub.com/polsindi/Carta%20a%20Evo%20Morales.pdf](http://www.cteub.com/polsindi/Carta%20a%20Evo%20Morales.pdf)

<sup>21</sup> CTEUB, *op. cit.*, p. 21.

maestros normalistas. En este sentido, el carácter antidocente de la participación popular de la Ley 1565 es nada, frente al proyecto educativo del gobierno del MAS.<sup>22</sup>

El citado Comité de Defensa de la Educación Fiscal CTEUB CONMERB CEN-B también se opone enfáticamente a la liberalización de la profesión docente:

Las nefastas intenciones de liberalizar la profesión docente significaría, la mercantilización y la abierta discriminación a la educación única. La oficialización de una educación de primera (Educación Privada) para los ricos y otra educación de segunda (Educación Fiscal) para los pobres. Por ello, concluimos que este proceso debe constituirse en el eje articulador de la Unidad Nacional y ser dirigida por docentes formados en los Institutos Normales Superiores.<sup>23</sup>

#### 8.2.6. LAS TENSIONES ENTRE EL PODER DE LOS TÉCNICOS Y EL DE LOS DOCENTES

La creación de Universidades Pedagógicas que propone el proyecto Siñani-Pérez tiene, en la lectura de la organización sindical docente, un objetivo de reinstalación de la lógica tecnoburocrática en la medida que los graduados universitarios serían los únicos “encargados de elaborar el currículo, proyectos educativos y planificación de la educación”,<sup>24</sup> lo cual redundaría no solo en la expropiación del poder docente sino en la propia estabilidad laboral.<sup>25</sup>

##### En suma

En esta sección analizamos muy brevemente el marco político, las aspiraciones de la Constitución Nacional, la historia de la política educativa y las líneas centrales del presente de búsqueda y construcción de una educación emancipadora.

En el último capítulo marcamos lo que vislumbramos como avances y pusimos en evidencia tensiones, contradicciones, disputas y cuestiones aún sin respuesta.

Como sea, y a pesar de los pesares, Bolivia va.

<sup>22</sup> *Ídem*, pp. 46-47.

<sup>23</sup> [www.cteub.com/polsindi/Carta%20a%20Evo%20Morales.pdf](http://www.cteub.com/polsindi/Carta%20a%20Evo%20Morales.pdf)

<sup>24</sup> CTEUB, *op. cit.*, p. 47.

<sup>25</sup> En el marco de estas profundas críticas al proyecto oficial, por motivos sin duda diversos en sus causas, sus orientaciones, sus contenidos y sus demandas aparecen algunas contradicciones flagrantes, si bien comprensibles: se plantea como resolución de la Comisión el “Respaldo a docentes del área Religión” y la solicitud de “Mantener el área Religión” (punto 7). En el punto 10 se plantea también “exigir la reposición de las especialidades de Música y Técnica Vocacional y *religión* en las escuelas piloto, a nivel nacional”. CTEUB, *op. cit.*, p. 50.



## Sección III

De las pedagogías de la revolución  
a la revolución de las pedagogías



## A modo de introducción

A lo largo de los capítulos anteriores hicimos una descripción extensa de elementos fundamentales de las políticas educativas que vienen desplegando Venezuela y Bolivia en momentos de una transición que los propios gobiernos definen como socialistas.

Nuestro trabajo de análisis se basó fundamentalmente en normativa y documentos oficiales<sup>1</sup> y la incorporación de elementos históricos que nos permitieran entender los núcleos fundamentales de disputa y el sentido de las propuestas en juego. En el caso puntual de Bolivia, incorporamos algunas miradas críticas del proceso educativo –perspectivas tecnocráticas, de un lado y organizaciones sindicales docentes, por otro– de manera de comprender los focos de la disputa actual en la reorganización de la política educativa boliviana.<sup>2</sup>

En ese largo recorrido pudimos hacer una primera aproximación –en las páginas del relevamiento y sistematización de la información– a la complejidad que entrañan los ensayos implementados, algunos de sus límites, de las ambigüedades registradas, de las tensiones y contradicciones, las apuestas, las disputas, los sueños puestos en juego en esos textos.

En esta última sección nos interesa poner en cuestión algunas reflexiones teóricas, políticas y pedagógicas, repensando las relaciones entre las revoluciones y las políticas educativas; sus vínculos más o menos consistentes con los pasos emancipadores que van experimentando los pueblos.

El material analizado permite entrever los enormes e incuestionables avances en materia del derecho a la educación. Sus concreciones son trabajosas por los obstáculos con que las nuevas políticas se encuentran en el camino, lo que hace más meritorio el cúmulo de pasos dados en dirección a una pedagogía emancipatoria e igualitaria. Vemos reflejado en las letras de los textos y los debates que los procesos

1 Se trabajó con las nuevas Constituciones de esos países, la normativa vigente, iniciativas en debate o textos, ministeriales o de otros actores relevantes.

2 Recordamos aquí, como ejemplo de esta afirmación, que el proyecto de ley Siñani-Pérez ha sido presentado en 2006 y a enero de 2009 no fue aún aprobado, a partir de la franca oposición de la confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) con algunas críticas que ha acompañado la organización sindical docente rural; en todo caso, el tema está abierto a más que interesantes discusiones en distintos planos de la educación pública.

exigen enormes esfuerzos y avanzan entre medio de fuertes conflictos para que surja lo nuevo.

Lo trabajado nos permite ver, por un lado, cuánto aprenden las revoluciones del propio proceso transformador. Y por otro, cuánto son revolucionados los aprendizajes en el contexto de las luchas y los cambios profundos que vienen protagonizando los pueblos de Venezuela y Bolivia.

A los fines expositivos, desarrollamos esta sección con tres capítulos originales, y agregamos un cuarto tras haber finalizado la primera redacción del texto.

El primero remite a los aprendizajes de, desde y hacia la revolución que se manifiestan en los materiales analizados.

El segundo tomará en qué sentido se revolucionan las políticas educativas con todas sus implicancias.

El tercero, como epílogo, intenta sintetizar las principales conclusiones de este trabajo.

El *postscriptum*, que hace las veces de cuarto capítulo de la sección, analiza los contenidos y significados de la nueva Ley Orgánica de Educación en Venezuela, sancionada en agosto de 2009.



## Capítulo 9

### Las pedagogías de la revolución

#### 9.1. REVOLUCIONES HETERODOXAS, UN MODELO PARA ARMAR

Luego del largo recorrido por los textos oficiales en Venezuela y Bolivia – constituciones, leyes, documentos ministeriales u otras producciones–, es preciso retomar algunas cuestiones más generales, a partir de los presupuestos y preguntas que orientaron hasta aquí el análisis.

La pregunta que dio inicio a esta producción se refería a las nuevas orientaciones que en materia de política educativa comenzaban a desplegar los gobiernos de Nuestra América que se disponían a construir –según sus propias palabras–, el Socialismo del Siglo XXI.

Este enunciado nos ponía en interesantes aprietos teóricos (y prácticos) que enunciaremos sumariamente en las primeras páginas de este trabajo. Porque si los presidentes Chávez y Evo Morales recuperaban los conceptos de “revolución” y de “socialismo” –al que le agregaban el aditamento temporal “del siglo XXI”– se nos planteaba inmediatamente la pregunta sobre qué entendían por revolución, qué entendían por socialismo, y qué aspectos unían y distanciaban al socialismo del siglo XXI con respecto al socialismo del siglo XX (por sólo mencionar aquí los primeros asuntos a elucidar).

Si es en este marco en el que deben analizarse las nuevas políticas educativas, nos resulta indispensable hacer ahora un alto reflexivo e interrogante.

Porque dirimir qué es la revolución en este contexto histórico o enunciar los rasgos del socialismo en el siglo XXI, en Nuestra América, en Venezuela y en Bolivia, nos enfrenta a un cúmulo de retos conceptuales. Y porque también de dicha respuesta se desprenderá un cierto modelo educativo y una política educativa consonante.

Los proyectos y ensayos de superación del capitalismo constituyen marcas –pasadas y presentes– sobre las cuales hay mucho que balancear aún, mucho que pensar; mucho que discutir y mucho para preguntar.

Hay un imprescindible reconocimiento a las luchas del pasado, que nos iluminan y al mismo tiempo constituyen asignaturas pendientes. Así, si esa mirada crítica del pasado constituye una exigencia ética, teórica y política, no es menos



cierto que a esa dosis de reconocimiento de las luchas de nuestros antecesores cabe adicionar la invención del socialismo en los nuevos contextos en los cuales viven, sufren, luchan y construyen nuestros pueblos. Por tanto, rememorar, hacerlo críticamente, es un paso fundamental de una construcción contrahegemónica que exige a la par la creación de caminos adecuados a las nuevas realidades. Continuidades y rupturas son parte fundamental del orden del día de las construcciones en marcha en Venezuela y en Bolivia.<sup>1</sup>

No hemos iniciado aquí un estudio meticuloso de esos procesos en curso, apenas nos atrevemos a un primer abordaje exploratorio. De esta manera justificamos este apartado como un lugar de reflexión abierta, con la advertencia epistemológica de que nos preguntamos por las novedades que percibimos a partir de lecturas fragmentadas o conversaciones militantes. Desde esta primera lectura ingenua observamos que estas novedades desafían la teoría clásica sobre el desarrollo de los procesos revolucionarios.

Venezuela y Bolivia renuevan la experiencia y el conocimiento acumulado al menos en términos de la memoria de las revoluciones y de las conclusiones teóricas de los procesos y resultados de esos ensayos emancipadores e igualitarios. Esta metamorfosis social tendrá mutuas influencias con las políticas educativas y sus paralelas mutaciones.

Nos habíamos preguntado qué se entiende por revolución, interrogante que da paso a otros nuevos: qué causas la impulsan o explican, quiénes son sus protagonistas, cuál es su contenido, cuáles son los medios de su triunfo, con qué recursos cuentan los pueblos insurrectos.

Todos estos puntos son materia de arduos debates filosóficos y políticos, se construyen conceptos y categorías que aspiran a objetivar la realidad, a iluminar así la acción transformadora de los sujetos de la revolución. Pero los conceptos y categorías surgen de la práctica, y el cambio de las prácticas obliga a revisar las propias categorías o conceptos. Las revoluciones que se revolucionan obligan a revolucionar el conocimiento.

Sobre el carácter de la revolución, o su definición, una perspectiva prototípica de los albores del pensamiento socialista reducían el punto a una contradicción insoluble entre las relaciones de producción y el desarrollo de las fuerzas productivas. Se trataba de un proceso objetivo e inexorable con sede en la esfera de la economía que, a partir de la ruptura de la “ley de correspondencia”, hacía inviable la continuidad del viejo orden e imponía unas nuevas relaciones sociales de signo antagónico a las preexistentes.

Dos rasgos nos importan destacar de esta perspectiva: la naturaleza subordinada de la política (como epifenómeno de la economía), y la presuposición de un cambio radical e instantáneo en los modos de existencia, de ver y de pensar por parte de la totalidad social. Esta posición se asienta en supuestos cuya traducción

<sup>1</sup> La cuestión del socialismo constituye un punto vigente de la agenda latinoamericana y mundial. En efecto, tanto la crisis capitalista mundial como la emergencia de las experiencias de inspiración socialista (nos referimos a Ecuador puntualmente además de la decana República Socialista de Cuba).

a las acciones tiene consecuencias, en la medida en que se sostiene explícita o implícitamente que la revolución llegará inexorablemente y nuestro rol es esperar su llegada, como los cristianos esperaron el arribo del Mesías.

El economicismo y el estructuralismo configuran armazones teóricos de estas posiciones. Hay que decir que aunque subsisten núcleos militantes, intelectuales o de organizaciones políticas que sostienen esta posición (y en ese sentido reflejan objetivamente un punto de vista) sus premisas y previsiones no se vieron confirmados en los procesos históricos reales: ninguna crisis, por más catastrófica que haya sido (y las hubo en abundancia, de una profundidad y una extensión notables) fue la directa antesala del socialismo. A veces, muy por el contrario, las crisis económicas fueron el telón de fondo de regímenes verdaderamente execrables, como el fascismo o el nazismo, bien lejos de las esperadas revoluciones llamadas a venir a nos.

Otras perspectivas que desde el campo socialista discrepan con la pasividad economicista se proponen recuperar el valor de la política y de la cultura en los procesos transformadores. Marx, Lenin y Gramsci expresan bajo distintos focos la perspectiva de un sujeto que está llamado a constituirse en sepulturero del capitalismo y en partero del nuevo orden. El papel de la política, la cultura, los sujetos sociales, el programa de la revolución (y hasta dónde puede avanzarse), los medios para llegar a los fines, los recursos disponibles, en fin, toda una serie de cuestiones que revelan la complejidad de la construcción del socialismo.

Si ha sido materia de polémica qué y por qué ocurre la revolución, el tema del (o los) sujeto(s) de la revolución también fue un tópico signado por el debate. ¿Hay un *sujeto social*, colectivo, llamado a configurarse en el motor de la transformación revolucionaria? Desde Marx se define al capitalismo como un bloque histórico atravesado por la contradicción fundamental entre “capital” y “trabajo”, lo que supone la existencia de dos clases fundamentales: burguesía y proletariado. Alrededor de esta relación antagonica, se constituyen estratos sociales que se referencian alternativamente en uno u otro extremo de la contradicción. La reflexión marxiana (y la de sus seguidores) da cuenta del carácter inevitable de ese antagonismo, y de la posibilidad (no de la certeza que sostienen las versiones del marxismo vulgar) de su reemplazo por un nuevo orden social. Como todas las formas de organización social, el marxismo concibe cada momento del desarrollo como históricamente transitorio.

El punto nos lleva a los *sujetos de la revolución*, ya que, como emergentes de las clases sociales y sus relaciones, es indispensable admitir y estar atentos a las mutaciones que la lucha de clases opera en los antagonistas sociales que defienden y aquellos que cuestionan el orden capitalista.

Las categorías teóricas deben seguir de cerca los vertiginosos desarrollos de los escenarios sociales, económicos, políticos y culturales que hacen de la clase burguesa, la clase obrera, los estratos sociales auxiliares de uno u otro polo colectivos dinámicos y cambiantes. Así como transitoria es la configuración de las sociedades, también las propias configuraciones de las clases van mutando. Cambios en la organización de la producción, cambios culturales, cambios sociales, cambios materiales y simbólicos no permiten definir de una vez y para siempre los rasgos constitutivos

de la clase –con excepción de algunos elementos estructurales constantes, como su posición con respecto a la propiedad o no de los medios de producción–.

Si, como decimos, cambian las condiciones materiales, las relaciones de producción, las formas organizativas, los procesos y mecanismos de resistencia, lucha y construcción, la mirada debe estar atenta a estas reconfiguraciones. La idealización del proletariado industrial podría llevarnos a la esperanza de un sujeto colectivo, homogéneo, combativo y revolucionario que sólo existe en los afanes afebrados de algunas buenas conciencias. No están predefinidas las formas, las dinámicas y los medios de intervención colectivos ni los resultados de la lucha de clases, que exigen hacer el análisis concreto de la situación concreta –Lenin *dixit*– para intervenir eficazmente en la transformación de la realidad.

Estas discusiones sobre la definición de la revolución y quiénes son sus sujetos traen aparejadas otras cuestiones. Excede ahora los límites de este trabajo dar un largo tratamiento teórico a la cuestión, pero nos parece importante invocar ahora algunos aportes de Lenin y Gramsci<sup>2</sup> al problema de la construcción de un nuevo poder; y ver en qué medida estas conceptualizaciones nos son de utilidad para comprender los procesos abiertos en Venezuela y Bolivia.

Una fundamental refiere al “cómo”, esto es, a las *vías para la construcción del socialismo*. La larga historia de las insurrecciones concebía la revolución como un asalto al poder burgués y la inmediata recomposición del Estado Socialista bajo cánones y un programa enteramente antagónico al orden anterior. El caso paradigmático suele ser la Revolución de Octubre, que en un contexto de ebullición y ruptura del viejo orden hizo de la toma del Palacio de Invierno el camino expedito a la destrucción del viejo orden clasista y al empeño de la construcción del socialismo.

Gramsci en las cárceles del fascismo contribuyó fuertemente a la comprensión de los procesos revolucionarios como caminos que no reconocen un único recorrido ni una forma excluyente. La constitución de las sociedades –advierte el revolucionario italiano–, su historia, la composición de la sociedad civil, entre otras variables, definen cuáles son las vías posibles del triunfo revolucionario. Mientras que el Oriente tenía una sociedad civil débil y sus vínculos con el poder estatal eran casi inexistentes, o en todo caso signados por la represión estatal hacia las masas; en Occidente había un dominio ideológico mucho más desarrollado en el cual el Estado era la última trinchera a conquistar. Si en Oriente era suficiente con la toma del poder estatal, en Occidente era imprescindible una larga marcha ideológica, cultural y política antes de saldar militarmente la “toma del Estado burgués”. Realidades distintas exigían distintos modos de intervención. Y si Gramsci distinguía con precisión las realidades distinguibles de las sociedades de Oriente y de Occidente, cabe señalar que los países periféricos de América Latina esperan que una teoría propia dé cuenta de las especificidades de los procesos sociales y políticos que vienen ocurriendo a esta altura del siglo XXI. ¿Cuáles son las características

<sup>2</sup> Por entender qué resume aquellos aspectos que queremos destacar, nos remitimos al libro compilado por Mabel Thwaites Rey, *Estado y marxismo. Un siglo y medio de debates*, Buenos Aires, Editorial Prometeo, 2007.

de nuestras sociedades? ¿Qué peso tiene la historia larga y la historia reciente en la vida de los pueblos y sus organizaciones? ¿Cómo domina allí la clase dominante? ¿En qué términos se plantean las luchas, cuál es su contenido?

En su versión soviética, el Estado revolucionario debía afrontar una serie de tareas que Lenin sistematizó muy bien en *El Estado y la Revolución*: romper la resistencia de la burguesía; regular la economía y distribuir los productos de consumo; realizar las tareas registro y control o, en otros términos, participar de un proceso sostenido de creación del nuevo orden (en lo cotidiano); dirigir y “elevar” culturalmente a las masas y monitorear las tareas que requieren pericia “técnica”. Estas tareas seguramente configuran una constante de todo proceso de ruptura y refundación, pero los modos de resolución de dichas tareas seguramente son muy diversos. Por caso –y según ya anticipamos– los modos de elevación cultural de las masas en Venezuela y Bolivia tienen aspectos comunes (ambos países terminaron con el analfabetismo) pero también registran significativos matices.

Es preciso ver entonces las sociedades concretas, su historia, las reconfiguraciones sociales, culturales, políticas y organizativas de sus actores colectivos. Ese esfuerzo teórico es una traducción, que tenemos la responsabilidad intelectual de realizar rigurosamente. Así, la “lucha de clases” hace un nuevo periplo, trasladándose desde el indócil campo de la realidad al más pacífico (y seguramente menos “real”) universo teórico. Y esa conceptualización que intenta comprender y explicar los procesos sociales nos plantea el problema fundamental de las dinámicas que se despliegan en torno a la producción, distribución y apropiación de la riqueza, el poder y el conocimiento. En Venezuela y Bolivia, las primeras respuestas relativas a estas cuestiones se apartan considerablemente del material teórico considerado como referencia y recrean para nuestro desasosiego intelectual la cuestión del “sujeto de la revolución”. En el marxismo clásico –a partir del análisis de la realidad social en los países del capitalismo maduro–, se concibe como clase fundamental subalterna al proletariado –y básicamente el proletariado industrial– y se espera que este colectivo lleve adelante un proceso de destrucción del capitalismo y de construcción del socialismo. La discusión sobre el sujeto de la revolución es otro elemento que en Venezuela y Bolivia está en cuestión. Complementariamente, la expresión político-organizativa de la clase era el Partido, vanguardia que comienza su labor conspirativa antes de la revolución, asume el papel rector en la resistencia y la “toma del poder” y luego se convierte en el timonel una vez conquistado el aparato estatal. Esa era la concepción dominante a partir de las experiencias revolucionarias en el siglo XX (aunque, cabe señalar, hubo allí mismo excepciones a esa norma como ocurrió en el caso de Cuba).

Si la naturaleza de la revolución, sus actores y especificidades es un tema, otro tópico que circula en los cenáculos de la intelectualidad pero también en la agenda de las revoluciones es acerca de la superación del propio orden capitalista. Las respuestas entre los caminos universales, nacionales o –ver lo nuevo– regionales (o subregionales) de los procesos revolucionarios se reactualiza hoy, en el marco de la crisis del capitalismo neoliberal. Asistimos al cierre de un ciclo histórico, y es pre-

visible sostener que al menos por un período la fracción financiera del capitalismo dejará la dirección del proceso económico en manos del capital productivo. Sobre este punto del debate —esto es, si hay cabida para revoluciones nacionales o habrá que apostar a una globalización de la revolución—, ni Venezuela ni Bolivia han esperado las conclusiones teóricas y despliegan ingentes esfuerzos dando pasos en dirección a la construcción del socialismo de este tiempo histórico.

El problema de la lucha de clases a nivel nacional nos genera preguntas desde nuevas perspectivas derivadas sobre los actores en disputa, las historias y reivindicaciones puestas en juego, las disímiles relaciones de fuerza y su articulación con los contextos más generales para ver cómo se van desarrollando los acontecimientos alrededor del objetivo proclamado de construir el Socialismo del o en el siglo XXI.

El debate sobre las vías de acceso al poder y de desarrollo de los proyectos políticos socialistas están asociados a la construcción de una nueva hegemonía que pone a la “clase subalterna” en el lugar ahora de clase dominante en términos políticos. Venezuela y Bolivia dan cuenta de la complejidad de este tránsito. Y cómo se consolidan estos procesos transformadores.

En ese marco es imperioso *analizar los procesos de luchas y construcciones concretos* en Venezuela y Bolivia, donde se observan las especificidades de los procesos nacionales: como se formulan los cambiantes contenidos del programa transformador de orientación socialista, cuáles son los aspectos comunes y cuáles reconocen variantes nacionales o sociales; cómo resisten a estas políticas las viejas y (parcialmente) desplazadas clases dominantes y sus organizaciones; y cuál es el saldo provisorio de estas luchas.

Si hacemos un primer relevamiento de los procesos en Venezuela y Bolivia nos encontraremos a primera vista con varias sorpresas.

El *sujeto de la revolución* en *Venezuela* no es el proletariado industrial, sino un entramado más complejo de múltiples actores colectivos con pertenencias, tradiciones, modos organizativos distintos. Claro que los trabajadores industriales son parte del contingente transformador, pero los sujetos sociales —en términos cuantitativos y cualitativos— son colectivos mucho más heterogéneos. Una convergencia de distintos movimientos se expresaron en una voluntad común de cambio, pero no lo hicieron a partir del instrumento clásico del partido revolucionario. De manera novedosa se registra un fuerte apoyo social a una jefatura indiscutida de la Revolución —Hugo Chávez—, que no reconoce mediaciones institucionales ni organizacionales.

En el camino, se observa un dinámico y complejo proceso de articulación, la Revolución carecía hasta hace muy poco del instrumento político más valorado en la tradición socialista —el Partido—.

Un partido creado a seis años de iniciado el gobierno revolucionario configura otro de los factores sorprendentes, al que debemos sumar que, a diferencia de otros procesos transformadores, esta revolución dispone de recursos ingentes y abundantes para promover los cambios de la organización social.

El propio programa político de la Revolución Bolivariana va desplegándose en el proceso de las luchas económicas, sociales, culturales y políticas en una dirección cada vez más enfáticamente socialista. Su carácter y dinámica es materia de análisis y el tránsito está abierto, pudiendo relevar significativos avances en la superación del viejo orden, así como la permanencia de continuidades y el desarrollo de rupturas fundamentales.

El caso de *Bolivia* tiene también sus propias complejidades que las alejan de los patrones “clásicos” y aceptados de las revoluciones socialistas. El sujeto de la Revolución es un conglomerado de movimientos sociales entre los que se destacan los pueblos indígena originario campesinos, que representan a más del 60% de la población boliviana, y que libran una resistencia secular contra la opresión étnica. El partido que electoralmente alcanzó el dominio del aparato de gobierno –el Movimiento al Socialismo– fue creado en 1997 a partir de un pequeño partido preexistente para esas elecciones en las que 4 diputados –entre los que estaba el propio Evo Morales– fueron elegidos por esa fuerza política para integrarse al Parlamento.

Un elemento común a Venezuela y Bolivia es *la particular forma de acceso al poder político, al gobierno*: a diferencia de otras experiencias históricas, el camino implementado para desarrollar los programas de cambio fue *la vía electoral*.

Hay que calibrar los significados de esta vía pacífica: la diferencia en los tiempos de destrucción del viejo orden y de construcción del nuevo; los aprendizajes llevados a cabo; las formas que asumen las luchas; los contenidos que van redefiniéndose en el andar histórico de estos pueblos.

La idea puesta en práctica de que es posible y necesario transformar el orden incluyendo a quienes estaban excluidos pero sin perjudicar a la mayoría de quienes ya estaban incluidos da cuenta de la complejidad de las tareas en marcha. Una expresión de esta opción es que buena parte de los sectores de ingresos medios y altos han mejorado su situación relativa con las transformaciones operadas por los gobiernos de Hugo Rafael Chávez Frías y Juan Evo Morales Ayma.

Estos procesos se hacen respetando a rajatabla los postulados de la democracia y a la par que se respetan los instrumentos legales se procesan transformaciones de estos mismos instrumentos (las reformas constitucionales y las leyes), que se reflejan dialécticamente en la reconfiguración del propio aparato estatal; hecho que impacta en la reformulación sustancial de la política pública general; lo que a su vez genera efectos democratizadores en la economía, en la cultura y de vuelta en la política, profundizándola, ampliándola, extendiéndola.

Que estos cambios se desarrollan recurriendo a recursos legales tiene costos que otros procesos no debieron pagar. Por caso, implica el respeto irrestricto de la libertad de expresión. Así, estando los medios de comunicación masivos en manos de los intereses de las oligarquías desplazadas del poder deben tolerarse verdaderas campañas golpistas. Y la respuesta no ha sido otra que la creación de medios alternativos de masas y la democratización de los medios en manos del Estado. Podemos calibrar esta complejidad si la contrastamos con la idea de que con el triunfo

Pablo Imen / 195

militar de los revolucionarios el poder cambia de raíz y son acalladas las voces de la clase social depuesta.

En suma, en Venezuela y Bolivia las fuerzas políticas nuevas han procedido a profundas transformaciones del propio aparato estatal y generado políticas públicas que van en un sentido transformador, apoyadas en un proceso entusiasta de movilización social, de creciente radicalización política.

Nos parece interesante –por su pertinencia y relevancia– el aporte conceptual en relación a la táctica de transformación revolucionaria del orden realizado por Poulantzas, publicado en 1978, y citado por Mabel Thwaites Rey. En él sugiere la necesidad de un proceso capaz de

“(…) desarrollar una lucha de masas tal que modifique la relación de fuerzas internas en los aparatos del Estado, que son el campo estratégico de las luchas políticas. (...) Este largo proceso de toma del poder en una vía democrática al socialismo consiste, esencialmente, en desarrollar, reforzar, coordinar y dirigir los centros de resistencias difusos que las masas siempre disponen en el seno de las redes estatales, creando y desarrollando otros nuevos, de tal forma que estos centros se conviertan en el terreno estratégico que es el Estado, en los centros efectivos de poder real”. Así, (...) la modificación de las relaciones de fuerza del Estado “significa, claramente, un proceso de rupturas efectivas cuyo punto culminante, y habrá forzosamente uno, reside en el basculamiento de la relación de fuerzas a favor de las masas populares en el terreno estratégico del Estado”. Y “todo esto debe ir acompañado del despliegue de nuevas formas de democracia directa de base y del conjunto de focos y redes autogestionarios”.<sup>3</sup>

Un caso paradigmático son en Venezuela las Misiones que operan como verdaderas estructuras paralelas a los ministerios, cuya flexibilidad permite satisfacer en un plazo mucho menor las demandas de salud y educación, generando una duplicidad institucional estatal.<sup>4</sup>

Otro ejemplo son los Consejos Comunales –cuyo antecedente inmediato son los Consejos Locales de Planificación Pública (CLPP)–, que constituyen mecanismos de participación y decisión enraizados en el territorio, que definen prioridades y reciben financiamiento en función de los proyectos decididos entre los vecinos. Esta organización se viene perfeccionando, estructurándose alrededor de la asamblea de vecinos y vecinas; la estructuración de comités temáticos (como el agua o la atención médica); un órgano ejecutivo; una unidad financiera y una controladora. Se van desplegando en un inédito proceso de aprendizaje participativo.<sup>5</sup>

3 Thwaites Rey, M., *op. cit.* p. 263, citando a Nikos Poulantzas sobre su último libro *Estado Poder y Socialismo* a propósito de las vías de construcción de un socialismo democrático.

4 A tal punto expresan lo nuevo que en los recientes comicios, en aquellos distritos en que ganó la oposición de derecha los nuevos gobiernos han arrasado con las nuevas instituciones creadas por la Revolución Bolivariana: desde los comedores comunitarios hasta las radios comunitarias, dando clara muestra de su indisimulable orientación reaccionaria.

5 Trabajan estos tópicos con un enfoque interesante Azzellini, Darío, “América Latina: La revolución bolivariana: ‘o inventamos o erramos’”. Claves para leer el proceso de transformación social venezolano”, en revista *Herramienta*, N° 36. En internet en [www.herramienta.com.ar/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=537](http://www.herramienta.com.ar/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=537) - 73k. También en Balcedo, Pablo, “Sociedad Política y Sociedad Civil en la Venezuela Bolivariana”, en *La revista del CCC* [en línea], mayo / agosto 2008, N° 3. Actua-

El análisis de las medidas llevadas adelante por los gobiernos de Hugo Chávez y de Evo Morales –y por tanto de un Estado en transición– vienen llevando a cabo estas tareas a través de distintos tipos de medidas.

Las formulaciones planteadas en los textos constitucionales dan cuenta de algunas de estas mutaciones, como ya vimos en las respectivas secciones. Para resumir aquí, vimos la reformulación de los mecanismos de construcción política –con sus variantes en Venezuela y Bolivia–: desde el proyecto de comunas de la reforma constitucional bolivariana a los múltiples ámbitos de participación popular en todos los niveles del Estado en Bolivia imbricadas con la compleja estructura de autonomías previstas. Estas definiciones se asocian a la idea de registro y control del proceso social que se complementa de distintas maneras en el plano de la producción, distribución y apropiación de la riqueza.

Con sus variantes, el Estado proclama su carácter de director de la economía que debe orientarse –en ambos casos nacionales– a la resolución de las necesidades humanas.

En relación a la elevación cultural de las masas, se prevé una expansión significativa de los sistemas educativos formales y, más aun, el conjunto de aprendizajes que hacen a la construcción de una nueva ciudadanía, apta para las “democracias de alta densidad” orientadas a la construcción de un orden sustancialmente emancipador y participativo. Cambios que atraviesan a la sociedad y se proyectan sobre las instituciones escolares, que se ven interpeladas para formar sujetos de derecho, ciudadanos conscientes y partícipes de un proceso colectivo de construcción del socialismo.

En relación a la cuestión de la pericia técnica que Lenin definía como requisito fundamental del éxito del nuevo orden, tal vez este sea –no vamos a profundizarlo aquí– el talón de Aquiles de los procesos revolucionarios de nuestros países, pues quienes son portadores de ese conocimiento específico suelen alinearse con los intereses de las clases dominantes.

En suma: en esta primera aproximación vemos cómo el conocimiento histórico disponible acerca de los procesos de transformación anticapitalista –o al menos ciertas ideas afianzadas en el campo de los revolucionarios– ha sido “desafiado” por los casos de Venezuela y Bolivia, ya que muchas certezas referidas a los modos de acceso al poder político, a los procesos y mecanismos de construcción de hegemonía, a los sujetos del cambio social, al contenido y secuencia de las luchas y sus modos de resolución, a los nuevos dispositivos y objetivos del modelo socialista van siendo reinventadas en el caminar histórico de estos pueblos. Viejas certezas son abandonadas, nuevos paradigmas y ensayos emergen como expresión de la inagotable capacidad creadora de los pueblos en marcha.

Sobre la base de estas consideraciones iniciales, queremos hacer un apartado algo más extenso sobre los nuevos aprendizajes de la revolución en estos países.

---

lizado: 2008-10-16 [citado 2009-02-19]. Disponible en Internet: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/64/>

Los ejes que nos interesa exponer remiten al análisis del proceso de construcción de nueva hegemonía y los recursos desplegados; al modo en que se refleja en las propuestas volcadas en textos la construcción del nuevo orden, la aparición de nuevas instituciones y dispositivos de intervención política y social; en fin, ir viendo el proceso de aprendizaje de la revolución. Estos elementos aparecerán de distintos modos en la formulación de las nuevas políticas educativas.

## 9.2. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA (CONTRA)HEGEMONÍA

Los procesos políticos en curso nos conducen a distintas cuestiones referidas al poder, la dominación, el gobierno, y los tránsitos conducentes a la construcción del orden socialista.

Es importante entonces recuperar la idea de “revolución” como un proceso y un producto que supone un complejo e ininterrumpido camino de crítica y demolición del orden social preexistente. A la par que supone la negación de las bases del viejo régimen, reclama la invención de formas y relaciones que expresen nuevos modos de construcción del poder, del saber y del tener. Damos por saldados aquí los debates sobre la posibilidad de extinguir el Estado al día después de la revolución –no parece posible–, y asumimos la naturaleza compleja, contradictoria y esforzada del proceso transformador.

La preocupación de Gramsci tras la derrota del movimiento insurreccional desplegado en Italia en particular (y en Europa en general) entre 1919 y 1921 lo lleva a preguntarse por los modos a través de los cuales la burguesía se convirtió en clase dominante y dirigente. Comprender ese proceso constituía un elemento fundamental para librar eficazmente una labor capaz de socavar el poder burgués y llevar adelante una revolución socialista.

Su abordaje –cuestionador de perspectivas evolucionistas, instrumentalistas, catastrofistas y estructuralistas de buena parte de los análisis de los movimientos comunista y socialista– dio claves para comprender mejor las complejidades de la configuración social, la relevancia de los elementos específicos nacionales y su historia, etc.

Develó cómo la unidad histórica de las clases dirigentes se da en el Estado (burgués) que expresa la consolidación de un orden que incluye tensiones y contradicciones en el interior de la propia clase dominante. En otros términos, los mecanismos implementados aseguran una dosis nunca estática de coerción y consenso.

No tenemos intenciones de reiterar aquí el cúmulo de conceptos que está desarrollado con lucidez y profundidad en decenas de ensayos desde las producciones del propio Antonio Gramsci a la relectura de muchos de sus seguidores, más o menos fieles y profundas.

Lo que nos interesa tomar aquí, a partir de las preocupaciones y aportes de las tradiciones teóricas y prácticas de las revoluciones experimentadas es registrar tanto aspectos comunes como rupturas que aparecen en los procesos desplegados en Venezuela y Bolivia.

### 9.2.1. SUJETOS DE LA REVOLUCIÓN Y HEGEMONÍA EN VENEZUELA Y BOLIVIA

Frente a los planteos clásicos del movimiento revolucionario y de sus tradiciones a lo largo del siglo XX, un elemento novedoso es que el “bloque subalterno” en Venezuela y Bolivia se expresa en la constitución de un conglomerado de sujetos sociales colectivos que dan una impronta específica a esos tránsitos y que están atravesados por distintas conflictivas.

En el caso de Venezuela, la elección que puso a Chávez en el ejercicio del Poder Ejecutivo del Estado burgués, subordinado y dependiente fue un archipiélago de organizaciones y unas mayorías populares profundamente desorganizadas.

Es cierto que existía una larga historia de resistencias –el Caracazo de fin de los 80 fue un claro emergente de las tradiciones resistentes del pueblo venezolano–. Y expresiones orgánicas de estas resistencias como el Movimiento Revolucionario Bolivariano 200 (MRB 200) y su continuidad en la Agenda Alternativa Bolivariana. Pero la profunda crisis vivida en los últimos 90 no se encontró con una extendida organización popular sino con un movimiento espontáneo de repudio de las viejas instituciones –de todas ellas–. Y a las relaciones sociales que daban sustancia al capitalismo neoliberal.

Reconocer la existencia de estos antecedentes en materia de esfuerzos organizativos previos y su influencia es tópico de futuras investigaciones, pero el proceso parece haber reflejado una identificación de masas hartas de un régimen en crisis. La rebelión popular generó un nuevo liderazgo expresado en la figura de Hugo Chávez Frías. El punto de partida fue la profundización de un proceso en el que ninguna institución ni dirigente dejó de ser cuestionado, planteándose a renglón seguido una vinculación directa entre el liderazgo carismático del presidente Hugo Chávez y las masas populares venezolanas.

El inicial programa político de Chávez –como ya pudimos apreciar en el análisis de la Constitución Bolivariana aprobada a fines de 1999– tiene un perfil anti-neoliberal, que apuntaba a la configuración de un capitalismo redistributivo y que en su seno expresa esta transacción entre el viejo y el nuevo orden. El intento de reforma de 2008 implicó un salto cualitativo del gobierno de Chávez por impulsar un orden socialista.

En sus inicios este proceso se llevó adelante sin la existencia de un partido revolucionario unificado, por lo que la base de sustentación del mismo fue un entramado de pequeñas organizaciones y la movilización popular crecientemente radicalizada en la construcción del nuevo poder en desarrollo. A fines del año 2006, lo que es decir a ocho años de iniciado el proceso transformador en Venezuela, el presidente Chávez lanza la convocatoria a la creación de un instrumento político, el Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV), de manera de contar con una palanca para impulsar los cambios. Útil como instancia de organización popular y, fundamentalmente, de participación y educación de los sectores populares en Venezuela, se ha conformado y tiene más de seis millones de adherentes. Masivos colectivos de militantes –se habla

con un criterio prudente de un millón y medio de personas– se reúne regularmente a participar de los distintos ámbitos de discusión política, en un proceso inédito de construcción. El instrumento político surge a posteriori del acceso al gobierno por el liderazgo carismático que hoy es el primer motor de construcción del nuevo orden.

El caso de Bolivia tiene sus propios rasgos. Allí el proceso revolucionario estuvo sostenido por movimientos sociales entre los cuales la base de sustentación está provista por los pueblos y naciones indígena originario campesinos, lugar del cual proviene el propio Evo Morales. Estos colectivos superan el 60% de la población y constituyen, en los hechos, en el pivote fundamental del gobierno del Movimiento al Socialismo.

En este contexto, la reivindicación indigenista se convierte en un factor de primer orden y su preeminencia se refleja no solo en el texto constitucional, sino en los debates dentro del bloque subalterno (ahora en tránsito a constituirse en nuevo bloque dominante y emancipador a la vez).

Es preciso señalar que convergen tres actores sociales en el inicio del siglo XXI, que se movilizan activamente contra el régimen neoliberal: los pueblos indígena originario campesinos; los sindicatos –y especialmente los sindicatos de trabajadores rurales–; y los movimientos urbanos en defensa de derechos que protagonizaron luchas como las guerras del gas y del agua. Se trata de vertientes que provenían de distintas tradiciones, identidades, formas organizativas, modos de acción política.

En este contexto la intervención de los maestros urbanos es bien interesante, en la medida en que cuestionan la hegemonía indígena y plantean con mucho énfasis la prioridad del antagonismo de clase. Así, en Bolivia vislumbramos dos posiciones que hacen énfasis diferentes y dichos matices se expresan en la definición de quiénes son los sujetos de la transformación revolucionaria.

El punto introduce una cuestión teórica que es el alcance del concepto de hegemonía, recuperando el significado que a este término le asignaba el movimiento revolucionario a principios del siglo XX. Si para Antonio Gramsci el problema de la hegemonía se remitía a la combinación de la dominación y el consenso para que una clase ocupe el lugar social de dirección de esa sociedad; los revolucionarios de principios del siglo XX pensaban la cuestión de la hegemonía como el lugar de la clase obrera en el bloque subalterno, asegurando su primacía frente al bloque campesino, los intelectuales y estudiantes o pequeños burgueses urbanos.

En Bolivia aparece una muy interesante tensión, que abre el interrogante acerca de los sectores sociales que constituirán el timón del barco. Frente a la tradicional posición de la contradicción de clase y el lugar de vanguardia asignado al proletariado industrial, se contrasta la reivindicación étnica y se propone como eje de la transformación revolucionaria la cuestión indígena originaria y campesina.

Los docentes urbanos y sus organizaciones gremiales han expuesto con gran claridad su propio punto de vista, tomando partido por recuperar los cánones clásicos de la revolución socialista. Así lo expresa el documento producido a partir del

XXI Congreso de la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana de Bolivia realizado en el curso de 2007.

Allí se puso sobre el tapete esta discusión de gran relevancia y, sin dudas, de enorme interés. La reflexión remite a las prioridades y respuestas en la superación de los distintos dispositivos y mecanismos de opresión. En tal sentido, los congresales advierten que

(...) se manipuló las conciencias y (...) se ha desarrollado un indigenismo radical, negador de la lucha de clases y el desarrollo de la sociedad sujeto a leyes objetivas. (...) el problema nodal radica en las contradicciones de clase.<sup>6</sup>

Se señala allí que la lucha que concluyó en el triunfo electoral de Evo Morales tuvo un carácter fuertemente anticapitalista y que por lo tanto el abanico de la resistencia excedió a las comunidades originarias. Lo dicen sin eufemismos:

Se desprende de lo dicho que la asunción de Evo Morales al gobierno no radica exclusivamente en la base social indígena-originaria, ni únicamente su base social es aymara y cocalera. En esencia, el enfrentamiento en la actualidad no se da entre etnias o nacionalidades indígena-originarias y los colonizadores españoles o explotadores y opresores de otros orígenes. Es un error identificar sin discriminación a los no indígenas originarios como kharas con ideología occidental, sobreponiendo la cuestión racial o la cuestión étnica sobre la lucha de clases, seguramente porque de ahí no se deduce la prevalencia indígena originaria como fuerza motriz del cambio. En última instancia la contradicción principal se da entre nación-Estado boliviano e imperialismo en el contexto internacional en tanto que internamente la contradicción fundamental se da entre el capital y el trabajo. (...) Por eso mismo se debe evitar que una concepción etnocentrista indígena aisle a varios sectores populares indiscutiblemente anti-neoliberales, antiimperialistas y revolucionarios como muchos provenientes de las capas medias, de los sectores proletarios y la intelectualidad avanzada.<sup>7</sup>

En el marco de redefinir claramente las contradicciones principales y los sujetos del cambio revolucionario, se avanza en las tareas inminentes:

Se trata (...) de construir una nueva institucionalidad que no es la legalidad neoliberal o burguesa que defienden y añoran los oligarcas. Se trata de garantizar y asegurar efectivamente el control por parte de la mayoría del pueblo de la dirección del Estado y que destierre para siempre a los neoliberales y las instituciones y órganos por ellos desarrollados. En último término se trata de establecer una democracia popular con soberanía nacional.<sup>8</sup>

Este debate sobre las contradicciones de esta lucha abierta en Bolivia tiene reflejo en la caracterización de la Reforma Constitucional así como en la política educativa propuesta a través del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

Sobre la Constitución se advierte que

6 “Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB). XXI Congreso Nacional Ordinario. Conclusiones y Resoluciones”, Tarija, 19 al 25 de noviembre de 2007, p. 7.

7 *Ídem*, p. 11.

8 *Ídem*, p. 14.

(...) las modificaciones propuestas a la Constitución exteriormente tienen como beneficiario directo y posiblemente único al campesinado o al indígena-originario. Es equivocado sostener que se pretende evitar el enfrentamiento fratricida trasladando la discusión y las diferencias clasistas al espacio de la asamblea y disminuir el costo social de las transformaciones, es previsible la reacción de la oligarquía cuando vea amenazado su interés clasista. Al presente las confrontaciones en la Asamblea Constituyente tienen un contenido dado por los intereses y aspiraciones nacional-étnico y regional. Pero su esencia clasista es determinante.<sup>9</sup>

Asistimos en el caso de Bolivia a una lectura divergente del momento actual, sus contradicciones principales, los sujetos del cambio histórico y en este marco, las prioridades de la política educativa dentro del propio bloque subalterno, en vías de convertirse en bloque dirigente y dominante.

Mientras el gobierno de Evo Morales fortalece la respuesta –y el incremento del poder– a las ancestrales demandas de los pueblos y naciones indígena originario campesinos,<sup>10</sup> el magisterio urbano (desde posiciones más cercanas al marxismo clásico) reivindica la contradicción imperialismo/nación en el plano externo y capital/trabajo en el plano interno.

Por otro lado, las relaciones entre la izquierda tradicional y los pueblos y naciones indígena originario campesinos han sido generosas en desencuentros, conflictos y desconfianzas.

Dichas cuestiones suponen otros debates, vinculados a la construcción de una nueva hegemonía, a la configuración del nuevo orden social y también tiene explícitas incidencias sobre la política educativa.

Aquí el problema de la hegemonía se expresa con otras complejidades que en Venezuela. El bloque subalterno y la alianza que establece entre los heterogéneos sujetos colectivos (atravesados y sometidos por distintas relaciones de dominación) hace de los pueblos y naciones indígena originario campesinos el bloque social de dirección del proceso.

Las lecturas a propósito del sujeto social llamado a configurarse como dirección del proceso, así como el contenido del programa socialista constituyen interesantísimos debates que la práctica irá resolviendo (no sabemos cómo).

Estos debates tendrán directas implicancias en la configuración de la política educativa. De hecho, en el caso de Bolivia hemos visto ya el modo en que el sindicato docente urbano desarrolla una profunda crítica de distintos aspectos de las

<sup>9</sup> *Ídem*, p. 18.

<sup>10</sup> En una entrevista concedida a la periodista Amy Googdman, Evo Morales afirma: “Estoy convencido de que los pueblos indígenas son la reserva moral de la humanidad. Entre los pueblos indígenas no existe la mentalidad de ser individualista, personalista o egoísta”. Agrega una lectura sobre el proceso independentista boliviano: “Bolivia se fundó en 1825, y las personas que participaron sólo constituían el 8% de la población; eran todos mestizos o criollos. ¿Pero quiénes lucharon por la independencia de España? El 92% restante, los indígenas. (...) ¿Pero por qué estamos trabajando? En primer lugar, como gobierno y como movimiento indígena, queremos garantizar el éxito de la Asamblea Constituyente. Es la mejor forma de lograr unidad, igualdad y justicia en mi país”.

iniciativas de gobierno, de la propia Constitución –ahora refrendada por el voto popular– y del proyecto de Ley de Educación Siñani-Pérez.

### 9.2.2. RELATOS EMANCIPADORES

Un elemento fundamental de la hegemonía es la construcción de un nuevo sentido común que desmonte la vieja perspectiva dominante y construya una visión alternativa, que acompañe los cambios en curso.

Uno de los recursos habitualmente utilizados es la relectura de la historia, de las luchas, de las herencias pasadas que se recuperan como justificaciones del presente de cambio. En esta clave, en parte, se inscribe la reivindicación de Chávez del proceso independentista en la figura del Libertador Simón Bolívar; así como la explícita defensa que Evo Morales hace de los pueblos ancestrales indígena originario campesinos, cuyos valores pasados son el puente de plata con un futuro de igualdad y respeto a lo diverso. La historia, pues, exige ser leída hoy en clave política, las rememoraciones y rescates de las luchas constituyen parte del despliegue de un nuevo proyecto que se reconoce en las víctimas del pasado. En varios sentidos puede afirmarse, pues, que la revolución aprende de la historia.

### 9.2.3. LA REVOLUCIÓN APRENDE DE LA HISTORIA

Si la discusión por el (o los) sujeto (o sujetos) de la revolución y por las prioridades de programa transformador es distinta en cada uno de los procesos nacionales y dentro de los mismos se registran ricos debates, hay al menos un elemento común a los textos revolucionarios en Venezuela y Bolivia: se trata del recurso de la rememoración de las luchas del pasado como una referencia preñada de futuro. Este mecanismo discursivo implica una lectura particular de la historia que nos parece útil repensar en términos teóricos, ya que constituye un elemento cultural fundamental en la construcción de la nueva hegemonía del bloque subalterno, en camino a ser nuevo bloque dirigente y dominante. Es preciso no perder de vista que en más de un sentido estas definiciones tienen incidencias en las políticas educativas, no se trata de un mero marco contextual. Por ejemplo, la introducción de conocimiento de la historia de Venezuela y los principios del ideario bolivariano son expresiones concretas de estas prácticas sociales, que son a la vez políticas y educativas, y son al mismo tiempo teóricas y prácticas.

Esta recordación de los mártires por la emancipación y la igualdad recupera –sin proponérselo– la perspectiva de Walter Benjamín que reclama una lectura “a contrapelo” de la historia de los pueblos, de sus luchas. Lectura que aportará sin dudas a la construcción de un futuro de emancipación.

En orden de aparición, tanto el preámbulo bolivariano como el boliviano efectúan un claro rescate de las luchas del pasado. Así la Constitución impulsada por el primer Chávez señala que quien avala este nuevo texto es

el pueblo de Venezuela, en ejercicio de sus poderes creadores e invocando la protección de Dios, el ejemplo histórico de nuestro Libertador Simón Bolívar y el heroísmo y sacrificio de nuestros aborígenes y de los precursores y forjadores de una patria libre y soberana. (Preámbulo)

La letra del Preámbulo de Bolivia hace un mismo reconocimiento histórico a sus luchas, a sus derrotas y a sus mártires:

El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado. (Preámbulo)

Este rescate particular de la Historia cumple varias funciones simultáneas: refutar las versiones de la historia sustentadas por las clases dominantes, y recuperar la memoria de esas luchas como mojones de un camino inconcluso al final del cual se encuentra la redención de todos los oprimidos.

El tono y la interpelación a los luchadores de la historia se entrecruzan con una verdadera teología que está al servicio de los hasta ahora vencidos. Para Walter Benjamin, “existe un acuerdo tácito entre las generaciones pasadas y la nuestra. Nos han aguardado en la tierra”.<sup>11</sup> En este sentido,

(...) la rememoración, la contemplación –en la conciencia– de las injusticias pasadas, o la investigación histórica no son suficientes a criterio de Benjamín. Para que la redención pueda producirse, es necesaria la reparación (...) del sufrimiento, de la desolación de las generaciones vencidas, y el cumplimiento de los objetivos por los cuales lucharon y no lograron alcanzar.<sup>12</sup>

La idea mesiánica que recupera Benjamin supone que esa redención de los oprimidos es una misión que nos asignan las generaciones pasadas. Desde esta concepción, puede afirmarse que el Mesías somos nosotros mismos; cada generación tiene una cuota de poder mesiánico que debe intentar ejercer. Y ese Mesías no es individual, sino colectivo.

Un requisito de esta rememoración para la redención –que presupone un alto nivel de actividad revolucionaria–, por implicarse en la supresión de todos los mecanismos opresivos para Benjamín es el recuerdo de todos los sufrimientos de los seres humanos. Para la redención, “cada víctima del pasado, cada intento emancipatorio, por humilde y ‘pequeño’ que haya sido, quedará a salvo del olvido y será ‘citado en la orden del día’, esto es, reconocido, honrado, rememorado”.<sup>13</sup>

Para Benjamín, la cuestión es:

(...) enriquecer la cultura revolucionaria con todos los aspectos del pasado portadores de la esperanza utópica: el marxismo no tiene sentido si no es, también, el heredero y albacea de varios siglos de luchas y sueños emancipatorios.<sup>14</sup>

11 Lowy, Michael, *Walter Benjamín: aviso de incendio. Una lectura de las tesis “Sobre el concepto de historia”*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 55.

12 *Ídem*, p. 59.

13 *Ídem*, p. 64.

14 *Ídem*, p. 66.

Lo que importa del pasado es, por tanto, la memoria de las luchas entre opresores y oprimidos, y aquí la categoría “lucha de clases” adquiere el rango de escenario donde convergen la teoría y la práctica.

Frente a una lectura burguesa y oficial de la historia, que contempla el pasaje de un período a otro, o de una etapa a otra como un “progreso”, la visión de Benjamin indica que

(...) la historia se le manifiesta como una sucesión de victorias de los poderosos. El poder de una clase dominante no se deduce simplemente de su fuerza económica y política, de la distribución de la propiedad o de las transformaciones del sistema productivo: siempre implica un triunfo histórico en el combate contra las clases subordinadas. (...) Benjamin la percibe “desde abajo”, desde el lado de los vencidos, como una serie de victorias de las clases dirigentes. (...) Sin embargo, cada nuevo combate de los oprimidos pone en entredicho no solo la dominación presente, sino también esas victorias del pasado. (...) Las luchas actuales ponen en cuestión las victorias históricas de los opresores porque socavan la legitimidad del poder de las clases dominantes, antiguas y presentes.<sup>15</sup>

¿Qué lectura de la historia habrá de hacerse entonces? No se trata de ratificar la visión de los vencedores, sino captar el momento de peligro, en que el orden opresivo fue puesto en cuestión y sometido a la dura experiencia de la rebeldía insurrecta. Hay que arrancar la tradición al conformismo, y una perspectiva histórica revolucionaria sabe que

(...) la victoria del enemigo actual amenaza incluso a los muertos (...) mediante la falsificación o el olvido de sus combates. Ahora bien, “ese enemigo no ha cesado de triunfar” y el pasado, desde el punto de vista de los oprimidos, no es una acumulación gradual de conquistas, como en la historiografía “progresista”, sino más bien una serie interminable de derrotas catastróficas: aplastamiento de la rebelión de los esclavos contra Roma, de la revuelta de los campesinos anabaptistas en el siglo XVI, de junio de 1848, de la Comuna de París y de la insurrección espartaquista en Berlín en 1919.<sup>16</sup>

Prosigue al análisis:

Ahora bien, quien domina es siempre heredero de todos los vencedores. Por consiguiente, el establecimiento de una empatía con el vencedor beneficia siempre a quien domina. (...) Todos los que hasta aquí obtuvieron la victoria participan de ese cortejo triunfal en el que los amos de hoy marchan sobre los cuerpos de los vencidos de hoy. A ese cortejo triunfal, como fue siempre costumbre, pertenece el botín. Lo que se define como bienes culturales. Quien profese el materialismo histórico no puede sino contemplarlos con una mirada llena de distancia. Pues, al pensar en su origen como un todo, ¿cómo no estremecerse de espanto? (...) No hay ningún documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie. (...) Por eso el teórico del materialismo histórico se aparta de ellos tanto como le es posible. Su tarea, cree, es cepillar la historia a contrapelo.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> *Ídem*, pp. 69-70.

<sup>16</sup> *Ídem*, p. 77.

<sup>17</sup> *Ídem*, p. 81.

No hay lucha por el futuro si no hay memoria del pasado, que en el caso de los vencidos adquiere una naturaleza antagónica a la de los panteones del pasado de los vencedores. La memoria de los vencidos revela un carácter subversivo, ya que

(...) no se instrumenta al servicio de ningún poder (...). Es evidente que la rememoración de las víctimas (...) sólo tiene sentido si se convierte en una fuente de energía moral y espiritual para quienes luchan hoy. (...) A juicio del autor de las tesis, lo importante es que la última clase sojuzgada, el proletariado, se perciba a sí misma como heredera de varios siglos o milenios de luchas, de los combates fallidos de los esclavos, los siervos, los campesinos y los artesanos.<sup>18</sup>

Como lo expresa el propio Benjamín, despidiéndose, asumiéndose como uno de los derrotados de los que habla en sus tesis:

No pedimos a quienes vendrán después de nosotros la gratitud de nuestras victorias, sino la rememoración de nuestras derrotas. Ése es el consuelo: el único que se da a quienes ya no tienen esperanzas de redención.<sup>19</sup>

Detrás de esta oposición al tiempo lineal de los vencedores, se esconde la crítica a la noción de progreso humano. Puede haber algunas áreas de la vida social que efectivamente expresen un desarrollo progresivo, como ocurre con la adquisición de conocimientos, pero no ocurre lo mismo con las dimensiones ético-política, o las del afecto y el sentimiento.

En este marco el progreso es una coartada de los vencedores, pero la verdadera historia da cuenta de actos que interrumpen ese autoproclamado progreso —como ocurre con las revoluciones— que se proponen salvar el espíritu de los oprimidos:

La conciencia de hacer estallar el continuo de la historia es propia de las clases revolucionarias en el instante de su acción. La Gran Revolución introdujo el nuevo calendario. El día del comienzo de un nuevo calendario funciona como un recolector histórico de tiempo.<sup>20</sup> Y, en el fondo, ese mismo día vuelve siempre en la forma de los días de fiesta, que son días de rememoración.<sup>21</sup>

La relación de la historia con el presente es planteada por Benjamin como un relámpago, y la constelación crítica de un fragmento, una rebelión, es unida con este presente. Hoy la figura de Bolívar es reivindicada en los discursos del presidente Chávez, que rememora su cabalgata cuando los pueblos se levantan, cada 200 años...<sup>22</sup>

18 *Ídem*, pp. 130-132.

19 *Ídem*, p. 135.

20 Lowy señala, y es oportuno decirlo, luego de los tremendos días de 2008 en que el Gobierno de Israel perpetró el ataque genocida contra Palestina, que los principales feriados del calendario judío están consagrados a la conmemoración de acontecimientos redentores: la Salida de Egipto (Pésaj), la Rebelión de los Macabeos (Hanuká), el Salvamento de los Exiliados en Persia (Purim). Y agrega que el imperativo del Recuerdo es uno de los elementos centrales de la Pascua Judía: “recuerda a tus ancestros en Egipto, como si tú mismo hubieses sido esclavo en esos tiempos”. En: Lowy, M., *op. cit.*, pp. 144-145.

21 Lowy, M., *op. cit.*, pp. 142-143.

22 Hablando de otro futuro posible, dice el presidente Chávez en 2003: “Que será realidad para nuestros descendientes, nosotros, queridos compañeros, compatriotas, camaradas, hemos tomado aquí, sobre todo la juventud, ha tomado aquí un grito de batalla, un grito de batalla tomado de nuestra historia que es hoy más válido que nunca antes, desde tiempos inmemoriales cuando comenzó la guerra por la liberación

El punto sobre la lectura de la historia como reparación posible del presente y la reconstrucción de otro futuro de libertad, igualdad, participación y solidaridad es bien interesante y diverge en el caso de Venezuela y de Bolivia.

En Venezuela, una pluralidad de voces y de víctimas es incorporado a un mismo colectivo de herencias de las luchas: los indígenas, las luchas independentistas, las generaciones revolucionarias del siglo XX. Pero el foco es Simón Bolívar. Las luchas por la primera independencia involucran al mismo tiempo las postergadas reivindicaciones indigenistas, pero el elemento unificador es ese proyecto político inconcluso que representó esa oleada de revolucionarios en los primeros decenios del siglo XIX.

A modo de ejemplo de este rescate de las luchas del pasado, reproducimos aquí la forma del juramento presidencial en Venezuela –con el que asumió Chávez en 2007–:

Ciudadano Hugo Rafael Chávez Frías: ¿Jura usted, primeramente, por Dios Todopoderoso, jura usted por el pueblo soberano que lo reeligió, jura por la memoria de nuestros aborígenes, jura usted por la memoria de nuestros libertadores, jura por la memoria de los afrodescendientes, campesinos, mártires y héroes anónimos; jura Ud. por su honor, por su vida; jura usted por la Patria, que no descansará ni dará reposo a su brazo, a su espíritu ni a su alma hasta cumplir con el mandato que le ha dado el pueblo soberano de Venezuela...?<sup>23</sup>

El discurso pronunciado por Evo Morales en su asunción en enero de 2006 refleja este particular tratamiento de la historia. Pero el foco no es la lucha independentista del siglo XIX sino la perspectiva pisoteada de los pueblos indígenas. Allí el nuevo presidente de Bolivia plantea la denuncia de una historia de humillaciones y privaciones:

Los pueblos indígenas –que son mayoría de la población boliviana–, para la prensa internacional, para que los invitados sepan: de acuerdo al último censo del 2001, el 62,2% de aymaras, de quechuas, de mojeños, de chipayas, de muratos, de guaraníes. Estos pueblos, históricamente hemos sido marginados, humillados, odiados, despreciados, condenados a la extinción. Esa es nuestra historia; a estos pueblos jamás los reconocieron como seres humanos, siendo que estos pueblos son dueños absolutos de esta noble tierra, de sus recursos naturales. Quiero decirles, para que sepa la prensa internacional, a los primeros aymaras, quechuas que aprendieron a leer y escribir, les sacaron los ojos, cortaron las manos para que nunca más aprendan a leer, escribir. Hemos sido sometidos, ahora estamos buscando cómo resolver ese problema histórico, no con venganzas, no somos rencorosos.<sup>24</sup>

---

de nuestros pueblos se hizo firme y se instaló en nuestros ámbitos aquella consigna que traía Francisco de Miranda en sus barcos, cuando se vino desde Europa y Norteamérica a invadir Venezuela, contra el imperio de España, Libertad o Muerte, esa misma consigna recorrió este continente: ‘Ser libres o morir’, ‘Libertad o muerte’, ‘Patria o muerte’.”

23 En: Narvaja de Arnoux, Elvira, *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*, Buenos Aires, 2008, Biblos, p. 127.

24 “Discurso de Evo Morales ante la Asamblea Legislativa, 22 de enero de 2006 con motivo de su asunción”.

A la par que esas rememoraciones son evocadas, también se trae desde el relato la historia de las resistencias:

Podemos seguir hablando de nuestra historia, podemos seguir recordando cómo nuestros antepasados lucharon: Tupac Katari para restaurar el Tahuantinsuyo, Simón Bolívar que luchó por esa patria grande, Che Guevara que luchó por un nuevo mundo en igualdad.

Esa lucha democrática cultural, esta revolución cultural democrática, es parte de la lucha de nuestros antepasados, es la continuidad de la lucha de Tupac Katari; esa lucha y estos resultados son la continuidad de Che Guevara. Estamos ahí hermanas y hermanos de Bolivia y de Latinoamérica; vamos a continuar hasta conseguir esa igualdad en nuestro país, no es importante concentrar el capital en pocas manos para que muchos se mueran de hambre, esas políticas tienen que cambiar pero tienen que cambiar en democracia.<sup>25</sup>

Y el sentido de toda esta evocación es la transformación de la realidad. Vemos cómo lo relata el presidente Chávez para Venezuela:

No es entonces mera retórica nuestra bolivarianidad. No. Es una necesidad imperiosa para todos los venezolanos, para todos los latinoamericanos y los caribeños fundamentalmente rebuscar atrás, rebuscar en las llaves o en las raíces de nuestra propia existencia, la fórmula para salir de este laberinto, terrible laberinto en el que estamos todos, de una u otra manera. Es tratar de armarnos de una visión jánica necesaria hoy, aquella visión del Dios Mitológico Jano, quien tenía una cara hacia el pasado y otra cara hacia el futuro. Así los venezolanos de hoy tenemos que mirar el pasado para desentrañar los misterios del futuro, que resolver las fórmulas para solucionar el gran drama venezolano de hoy.<sup>26</sup>

Lo reafirma en sus términos Evo Morales, también cuando asume recupera la relación entre pasado, presente y futuro para Bolivia:

No es importante Evo; Evo, no estamos en campaña ya, sólo estamos recordando nuestra historia, esa historia negra, esa historia permanente de humillación, esa ofensiva, esas mentiras, de todo nos han dicho. Verdad que duele pero tampoco estamos para seguir llorando por los 500 años; ya no estamos en esa época, estamos en época de triunfo, de alegría, de fiesta. Es por eso, creo que es importante cambiar nuestra historia, cambiar nuestra Bolivia, nuestra Latinoamérica.<sup>27</sup>

En suma, y para precisar: esta lectura del pasado disputa con dos usos de la historia que prevalece en los relatos de los dominadores. Por un lado, se debate con la concepción de un tiempo lineal, homogéneo y vacío que reduce el relato a una sucesión de acontecimientos ocurridos en el transcurrir de los días, meses, años... con su carga de olvidos, omisiones, y sesgos habilitadores de la línea temporal que hace justificable el presente.

Por otro, es resistida la concepción del fin de la historia, según la cual la humanidad ha llegado –en una lectura ciertamente tendenciosa de Hegel– a la culmina-

<sup>25</sup> *Ídem*.

<sup>26</sup> En Narvaja de Arnoux, E., *op. cit.*, p. 40.

<sup>27</sup> Discurso de Evo Morales ante la Asamblea Legislativa, *op. cit.*

ción de su despliegue con la universalización del mercado y la instalación de la democracia burguesa. Pensar sobre el tiempo y la historia abre la puerta para escapar a esa angustia existencial promovida por un clima cultural (neoliberal) de “presente perpetuo” por la que estaríamos condenados a la imposibilidad de imaginar y crear otro futuro. Estos dos modos oficiales de hacer historia generan identidad con el proyecto neoliberal, lo legitiman, lo justifican.

El rescate de Bolívar o de los pueblos indígena originario campesinos se inscribe, en contraposición a los citados usos de la historia, en la perspectiva de Benjamin que invita a la construcción de una “historia negativa”, que supone una nueva apropiación del pasado:

Desde ese sitio se *abre* el pasado, se *actualiza* o irrumpe lo que ha sido negado en la duración de la dominación y ocultado por el discurso positivista sobre la historia. Esencialmente, abrir el pasado es pensar el tiempo de la resistencia y la lucha contra el dominio como parte constitutiva de una subjetividad radical que es parte de la contradicción entre el trabajo vivo y capital o entre trabajo vivo y dominio. De tal manera, que abrir la historia es romper con el canon que prolonga dicha temporalidad en la forma de ciencia. (...) La lucha contra el olvido es *actualización*, no *conmemoración*.<sup>28</sup>

La recuperación de la historia en clave crítica de experiencias resistentes no solo, ni principalmente, expresa la identificación y admiración por quienes asumieron riesgos para luchar contra la injusticia y por la igualdad. ¿Qué nos une, pues, a ese pasado? En términos de Tischler:

(...) lo que galvaniza el esfuerzo por salvar del olvido a aquellos hombres y mujeres es nuestra propia lucha, nuestra propia manera de existir sin dejarnos aplastar por la supervivencia. Es la crisis de hoy la que nos abre el camino a la crisis de ayer, porque la crisis de ayer no ha sido resuelta en el hoy.<sup>29</sup>

Si vimos el rescate de la historia como dispositivo de legitimidad del nuevo orden, ahora cabe indicar otras bases que otorgan una enorme base de sustentación a los procesos transformadores en Venezuela y Bolivia a través de sus nuevas políticas públicas.

## 9.3. LOS PROGRAMAS Y LOS DISPOSITIVOS DE LAS REVOLUCIONES EN LOS TEXTOS OFICIALES

### 9.3.1. LA ECONOMÍA Y LA POLÍTICA AL SERVICIO DE LOS DERECHOS

Hemos enunciado ya algunas cuestiones que reflejan las profundas mutaciones que se procesan en las sociedades, y que se expresan en las letras constitucionales (en el caso de Venezuela, con más claridad en el nuevo texto que no pudo aún ser aprobado).

28 Tischler, Sergio, “Abrir la historia: constelaciones y luchas en la elaboración del tiempo nacional. Una aproximación desde la historia de Guatemala”, en Bonnet, Alberto; Holloway, John; Tischler, Sergio, (Comps.), *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana*, Volumen 1, Buenos Aires, Universidad Autónoma de Puebla y Herramienta Ediciones, 2005, p. 71.

29 Tischler, S., *op. cit.*, pp. 71-72.

Repasemos algunas de las cuestiones más relevantes.

En el plano de la *economía* –fue visto ya– se piensa en un nuevo papel del Estado y en una reconfiguración de todo el proceso productivo. Lo dicho supone:

- el Estado asume como propias ciertas actividades económicas, recuperando el papel de Estado empresario; y
- las empresas del Estado van haciendo una reformulación en su gobierno y gestión, proponiéndose mecanismos autogestivos con participación de trabajadores y usuarios en el desarrollo de las empresas, fenómeno que –si bien debemos investigar– presupone ya diferencias sustantivas con los modelos estatistas del capitalismo de bienestar; de modo que
- el Estado propicia, protege y alienta formas económicas organizadas en función de la satisfacción de necesidades sociales y no por el fin del lucro;
- El Estado limita severamente el funcionamiento de la iniciativa privada, condicionándola y someténdola a los límites de su función social y, en el caso Venezolano, de los requerimientos de la construcción del socialismo;

El Estado se presenta como *garante de derechos*, define a estos derechos como derechos humanos y fija como una prioridad de la política pública la “seguridad alimentaria”, entendida como el inalienable derecho de cada ser humano a gozar de la provisión de alimentos que aseguren un adecuado desarrollo físico y psíquico. Y la seguridad alimentaria es parte de un abanico de derechos concebidos como un conjunto de requisitos para el buen vivir. La salud, la vivienda, el empleo, la cultura y la recreación, la educación, etc. son parte de una concepción integral de derechos humanos.

En lo *político* se plantea –como vimos ya– la necesidad de refundar el Estado y generar mecanismos ampliados de participación popular. Se van ensayando así instrumentos, dinámicas, aprendizajes sociales de participación real en nuevas lógicas de gobierno, de carácter democrático, que hacen eje en la dimensión territorial.

Ambos procesos nacionales tienen algunos rasgos comunes, a partir de una concepción de fuerte intervención de las organizaciones populares en la gestión de la cosa pública. Las orientaciones implican fuertes rupturas con las concepciones tecno-burocráticas preexistentes, en la medida en que los órganos del Estado ahora deben incorporar la protagónica presencia de los usuarios y portadores de derecho en el gobierno de las decisiones y en la gestión cotidiana de las tareas institucionales.

El proceso participativo no solo subvierte los modos tradicionales de la burocracia estatal, sino que a la par crea una nueva institucionalidad que pretende dar respuesta a las tareas democratizadoras del modelo en gestación.

Esto nos lleva a una esfera, la *institucional*, donde también se registran mutaciones muy importantes. El caso de la reforma constitucional en Venezuela –derrotada en el referéndum de 2008 pero a la cual el gobierno venezolano no ha renunciado de ningún modo– propone como unidad política las comunas, definidas allí como

(...) células geo-humanas del territorio y estarán conformadas por las *comunidades*, cada una de las cuales constituirá el núcleo espacial básico e indivisible del Estado Socialista Venezolano, donde los ciudadanos y las ciudadanas comunes tendrán el poder para construir su propia geografía y su propia historia. A partir de la comunidad y la comuna, el Poder Popular desarrollará formas de agregación comunitaria político-territorial (...) y que constituyen formas de Autogobierno y cualquier otra expresión de la Democracia Directa.<sup>30</sup>

Luego aparecen algunas diferencias que sólo enunciaremos.<sup>31</sup>

En el caso de Venezuela, distintos ensayos de poder popular dan cuenta de dinámicas de decisión que se estructuran a partir de procesos de creación de ámbitos de intervención colectiva con base en lo territorial. La noción de Poder Popular ya señalada se estructura de abajo hacia arriba en un modelo unificado a partir del reconocimiento de las distintas realidades.

Bolivia propone un modelo distinto, fundado en la noción de autonomía. Se trataría de estructurar un complejo modelo de diversidades organizativas, materiales y simbólicas, que respeten y articulen las distintas culturas, los divergentes modos de producción, las diferentes formas de gobierno con sus mecanismos de justicia, etc.

Historias desiguales, tradiciones y culturas distintas, demandas dispares, expectativas diferentes, luchas específicas, sujetos sociales disímiles permiten en parte explicar variaciones importantes en las formas adquiridas de reorganización de lo social.

Pero aparecen en común la búsqueda de mecanismos de democratización de la vida social –en todas sus esferas y niveles– y la articulación de lo igualitario y lo diverso. Estos procesos de una enorme energía creativa no están exentos de dificultades y tensiones, que se reflejarán en la esfera de la educación pública.

Y una novedad que a nuestro juicio amerita un tratamiento específico, remite a las concepciones de ciudadanía, nacionalidad y espacio público que abrieron los procesos en Venezuela y Bolivia.

### 9.3.2. REDEFINICIONES DE LO PÚBLICO, DE LA CIUDADANÍA Y DE LA DEMOCRACIA

Una de las cuestiones más notables que expresan los textos constitucionales y legales es una renovada redefinición del espacio público, de la ampliación y extensión de la ciudadanía y de la generación de democracias de alta densidad.

Es interesante señalar que el capitalismo instaló como novedades la distinción entre la esfera de lo público y lo privado. Lo público en general ha sido definido como una doble vía escindida: un espacio de intercambio discursivo (atinente a

30 “Proyecto de Reforma Constitucional presentado por el Presidente de la República Bolivariana Hugo Chávez Frías”, nueva redacción propuesta para el artículo 16°.

31 Dos son los motivos que nos compelen a la simple enunciación: por un lado, exceden el foco de este trabajo y, por lo demás, se trata de iniciativas muy recientes, apenas implementadas en el caso de Venezuela y sólo enunciadas en el caso de Bolivia, por lo que constituyen sin duda interrogantes cuya respuesta llevará tiempo e investigación.

la opinión pública); y un espacio estatal, donde se toman definiciones que, en la tradición liberal, responden al bien común.

En términos de Habermas, lo público se define en los términos que siguen:

Designa un teatro en las sociedades modernas en donde la participación es promulgada a través de la conversación. Es un espacio en el cual los ciudadanos deliberan sobre asuntos comunes y, por lo tanto, una arena institucionalizada de la interacción discursiva. Esta arena es conceptualmente distinta del Estado: es un lugar para la producción y circulación de discursos que pueden en principio ser críticos del Estado. La esfera pública habermasiana es también conceptualmente distinta de la economía oficial; no es una arena de relaciones de mercado sino una de relaciones discursivas, un teatro para el debate y la deliberación más que como para comprar y vender.<sup>32</sup>

Se unirían, pues, personas privadas para discutir cuestiones de pública incumbencia y de interés común. Lo que dicho razonamiento presupone es que es posible para los interlocutores deliberar cómo si fueran iguales; es decir, con plena independencia de las profundas y visibles desigualdades materiales y simbólicas. También sostendría que la existencia de múltiples públicos competitivos que se alejen de una esfera única y comprensiva (lo que nos unifica en lo público) nos aleja de una democracia mayor; que abordar por tanto intereses aparentemente privados (ejemplo, las libertades sexuales) es siempre indeseable y que, por su lado, es natural e inevitable que el carril de la opinión pública y el carril de las decisiones del Estado vayan claramente separados uno del otro, y sin vasos comunicantes. O, mejor dicho, la opinión pública carecería naturalmente de las posibilidades de incidir en los ámbitos de decisión estatal por esta compartimentación entre los lugares donde se debate y los lugares donde se decide.

Nancy Fraser cuestiona la concepción burguesa de esfera pública. Despliega una crítica que nos parece pertinente y relevante indicar aquí, para confrontarla con los pasos dados en Venezuela y Bolivia:

Por un lado, la irreal suposición de que las desigualdades y relaciones opresivas no constituyen un obstáculo para una deliberación democrática en el ámbito de lo público. Uno de los rasgos de los grupos subalternos es la condena al silencio y, cuando los grupos dominantes no logran acallarlos, despliegan la táctica alternativa de la manipulación. La teoría crítica, dice Nancy Fraser, debe tornar visibles las vías por las cuales la desigualdad social infecta formalmente esferas públicas existentes e inclusivas y corrompe la interacción discursiva dentro de ellas.

Pero la teoría crítica, agregamos nosotros, debe ver aquellos procesos políticos y culturales en los que la palabra es tomada por los sectores populares.

Una preocupación en este sentido de los procesos en Venezuela y Bolivia se remite a la esfera material y se procura una política pública tendiente a erradicar la pobreza y reducir en un proceso al mínimo posible los niveles de desigualdad mate-

<sup>32</sup> Citado en Fraser, Nancy. "Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente", en revista *Entrepasados*, Año IV, N° 7, fines de 1994, p. 88.

rial. Este camino sería una imprescindible (pero no suficiente) base de sustentación material para asegurar intercambios públicos sustancialmente democráticos.

¿Cómo se refleja esta afirmación en los textos que tomamos para este libro? En primer término, el cúmulo de derechos económicos y sociales –definidos en las constituciones como “derechos humanos”– expresan una indudable ampliación de la concepción de lo público y de la ciudadanía. Reducida en el orden neoliberal al ejercicio regular del voto, en Venezuela y Bolivia se la expresa a partir del reconocimiento de los derechos a gozar de una vida digna. De todos los derechos involucrados en este objetivo. La economía se organiza en función de este fin –en compleja convivencia con el sector económico mercantil, fundado en el objetivo del lucro– debe constituir la base material para garantizar los derechos.

Otro elemento que toma Fraser como elemento de la esfera pública burguesa es que suele asociarse a lo relacionado con el Estado, aquello que es accesible a todos; que concierne a todos y al bien común.

Por lo tanto –y por contraposición– lo privado sería la negación de los cuatro puntos previos y se agregarían dos elementos: es privado lo concerniente a la economía y es privado, también, lo concerniente a la vida doméstica y personal.

Pero surge una interesante reflexión de Fraser: ¿quién decide lo que es “común a todos”? En rigor, lo común a todos es un territorio de lucha, discursiva y política. Por ejemplo, en Argentina en los primeros años 90 el desempleo era considerado como un problema individual. Pero el desarrollo de políticas económicas que expandieron el desempleo como una plaga tuvo como efecto la organización de amplios contingentes de trabajadores desocupados que comenzaron a protestar y lo que antes era concebido como un asunto privado pasó a constituir un problema público, social, y a ser atendido desde las políticas estatales.

Aquí también los gobiernos de Chávez y Venezuela introducen novedades. Pues hacen de la economía una práctica social distinta de la maximización capitalista de la ganancia. Lo económico se convierte en un asunto público pero no solo en el sentido de estatal sino en un sentido de socialización, imbricando las esferas de lo político-estatal y lo social, reconfigurando así la esfera pública.

Se dedican a estatizar empresas o a crear nuevas empresas estatales, pero de un modo distinto al estilo burocrático de los estados benefactores: las empresas estatales son reformuladas con propuestas de gobierno democrático. Y, complementariamente, los estados apuestan a proteger, impulsar, promover las organizaciones económicas de base solidaria, como las cooperativas o los modos de producción de las comunidades de los pueblos indígena originarios campesinos.

Simultáneamente se ponen límites severos a la “iniciativa privada”, lo que marca un límite y una transacción con la clase capitalista.

En este sentido, la ciudadanía empieza a penetrar la esfera de la producción, distribución y apropiación de la riqueza. En el gobierno de la economía, en el carácter participativo de la producción estatal, en el estímulo a los modos de producción solidarios, en los límites a la maximización de la ganancia, en la garantía de

los derechos. La economía va asumiendo así un proceso de “ciudadanización” en todos sus aspectos: en el sentido de la producción, en los mecanismos de gobierno, en los circuitos de distribución, en las garantías de un nivel de bienestar universal. Se ciudadaniza la economía.

Se ciudadaniza lo doméstico, en el caso de Bolivia, en que la Constitución prohíbe prácticas discriminatorias entre hijos.

Un tercer punto que menciona Nancy Fraser criticando a la esfera pública burguesa es la insalvable distancia entre la “sociedad civil” y el “Estado”. Los ámbitos deliberativos de la sociedad civil serían “públicos débiles” y los ámbitos estatales de decisión –los poderes legislativo o ejecutivo– “públicos fuertes”. Fraser indica que

(...) permanecen importantes preguntas sobre la relación entre públicos fuertes y públicos débiles para los cuales las preguntas son supuestos relevantes. (...) Un grupo de preguntas se refiere a la posible proliferación de públicos fuertes y en la forma de instituciones que se automanejen. (...) Esto sería equivalente a constituir lugares de democracia directa o cuasi directa en donde todos aquellos incluidos en un emprendimiento colectivo participarían en deliberaciones para determinar su diseño y operación. (...) ¿Qué arreglos institucionales aseguran mejor la responsabilidad de los cuerpos democráticos de la toma de decisiones (públicos fuertes) hacia sus externos, (débiles, o dada la posibilidad de un caso híbrido, más débiles)? (...) Lo que se necesita (...) es una concepción post-burguesa que pueda permitirnos vislumbrar un rol más grande para –al menos algunas– esferas públicas que una mera formación de opinión autónoma alejada de las tomas de decisiones autorizadas.<sup>33</sup>

Tanto Hugo Chávez como Evo Morales parecen haber tomado esta preocupación. Se ciudadaniza lo estatal y lo político, que en la esfera pública burguesa presupone la defensa de un improbable “bien común” pero que no se expresa más que en un discurso abstracto. En estos países, los textos obligan a una profunda reconversión de los órganos estatales en la medida en que esta red institucional es objeto de control por parte de la ciudadanía y, de manera creciente, se reorganiza a través de la generación de ámbitos de co-gobierno.

Otro elemento que agrega –en esta dirección– densidad a la democracia es que todos los temas relevantes reclaman mecanismos de consulta –en muchos de los casos vinculantes– a la población en general o a los afectados por medidas propuestas.

Una última cuestión señalada por Fraser es la necesidad de revisar la existencia de públicos y tópicos homogéneos que sean aceptados como excluyentes sujetos y tópicos de lo público. Es preciso que expresen las necesidades, intereses e identidades de lo que Fraser denomina “contrapúblicos subalternos” superando los mecanismos que, tras la noción de homogeneidad y presunto “interés común” obtura la expresión de los intereses de sectores que viven su situación como opresiva e injusta. Ella advierte que un contrapúblico no necesariamente constituye una expresión virtuosa (como sería, por caso, la reivindicación de grupos neonazis) pero

<sup>33</sup> Fraser, N., *op. cit.*, pp. 108-109.

que una democracia que se despliegue como tal debe ampliar la agenda de discusión y temas, dando curso a dinámicas respetuosas de la diversidad.

En este sentido, el ejemplo de Bolivia es particularmente significativo. Sólo un ejemplo aquí. Un modo de democratización de la identidad y la ciudadanía, toda persona, por caso, que integre un pueblo indígena originario campesino está autorizada a incorporar al documento de identidad la filiación indígena, si así lo desea.

En suma, si en un sentido estas propuestas implican una profunda reformulación del orden neoliberal es por los inéditos dispositivos de redistribución, reconocimiento y participación que ensanchan, amplían y profundizan el espacio público; le dan un contenido sustantivo a la ciudadanía y otorgan una nueva densidad a la democracia a construir.

### 9.3.3. LAS LUCHAS Y TAREAS; LOS OBSTÁCULOS Y LOS IMPULSOS PARA EL CAMBIO

El recorrido por los textos da cuenta de supervivencias del viejo orden en los textos que marcan la dirección del proceso transformador, en los que se entremezclan definiciones relativamente consistentes como herencias parciales del capitalismo neoliberal y formulaciones que, por el contrario, expresan ya un sentido emancipatorio, socialista.

El caso de Venezuela expresa una distancia entre la Constitución vigente y la propuesta de Reforma, que se define ya como decididamente socialista.

Aunque la Constitución del 99 es ya un fundamental salto cualitativo con respecto al ordenamiento constitucional previo (tanto por su contenido como por la forma profundamente democrática de su tratamiento), pudimos analizar que varias cuestiones son revisadas y otras fuertemente reformuladas, como ocurre por ejemplo con la “independencia del Banco Central” y la orientación de la política económica –que pasa de la estabilidad de precios a la construcción del socialismo–.

En el caso de Bolivia, ocurren algunas inconsistencias –como vimos ya– con la cuestión educativa. Por otro lado, hubo algunas reformas al nuevo texto constitucional que partieron de acuerdos del Gobierno Nacional con aquellos departamentos beligerantes que plantean un programa secesionista.

Habría al menos tres razones que permiten comprender la coexistencia de lo viejo y lo nuevo en Venezuela y en Bolivia.

La *primera*, ya esbozada, remite a la resistencia de la clase dominante desalojada del ámbito del Estado Nacional. En Venezuela ha perdido casi todos los resortes de poder institucional, tiene una incapacidad de articular un espacio común, y su política destituyente se funda en grupos minoritarios utilizados como eventual fuerza de choque de los intereses de la derecha, como ocurre con una fracción del estudiantado universitario. En rigor, la verdadera y más consistente oposición al proceso revolucionario en Venezuela son los medios de comunicación, en manos

de intelectuales y administradores del viejo orden.<sup>34</sup> Es interesante señalar aquí que parte del magisterio venezolano y sus organizaciones gremiales tradicionales se han alineado contra el proceso revolucionario en ese país; y que los docentes identificados con el nuevo Gobierno han debido construir una organización sindical bolivariana que comparte los objetivos del proyecto transformador.

En Bolivia la derecha se replegó a departamentos de la Media Luna. Representa los intereses de la tradicional oligarquía racista, desalojada a través de un proceso que combinó una creciente movilización popular y las elecciones que en el año 2005 abrieron la alternativa de Evo Morales como expresión de un proceso político profundo de transformaciones de orientación anticapitalista. Ningún poder se suicida, por el contrario, despliega todos los recursos disponibles para mantenerse y eso es lo que viene ocurriendo en los casos analizados.

Una *segunda* cuestión encuentra su raíz en algunas sistematizaciones de la corriente del “marxismo abierto”, que señala cómo los procesos sociales y los sujetos colectivos viven en la contradicción y despliegan sus acciones atravesados por contradicciones de distintos niveles. Hay que contemplar que los valores y visiones inculcados por la clase dominante no desaparecen por un acto mágico o por un decreto gubernamental, sino que la lucha por su superación y la incorporación de valores y prácticas consecuentemente socialistas requieren un largo proceso de aprendizaje. Lo nuevo viene necesariamente mezclado con lo viejo, y no hay modo de evitarlo sin una persistente educación popular y el fuerte trabajo cultural especialmente sobre las nuevas generaciones. Recuperamos de John Holloway este punto de vista:

Nuestra existencia, por lo tanto, no es simplemente una existencia dentro de formas fetichizadas de relaciones sociales. No existimos simplemente, como víctimas objetivadas del capitalismo. Tampoco podemos existir fuera de las formas capitalistas: no hay un área de existencia libre de capitalismo, ni una esfera privilegiada de vida no-fetichizada, porque estamos siempre constituyendo y siendo constituidos por nuestras relaciones con otros. Se diría que, como punto de comienzo de esta discusión (...) existimos contra-y-en el capital.<sup>35</sup>

Esta afirmación tiene algunas consecuencias de gran fertilidad práctica y teórica:

La lucha es entendida como un movimiento contradictorio: un movimiento contra el capital que permanentemente lucha por definirnos y determinarnos, y un movimiento contra nosotros mismos para despojarnos de las formas dominantes. (...) En otras palabras, el concepto de lucha no es mecánico y lineal

<sup>34</sup> Recién en las elecciones que se realizarán en septiembre de 2010 la “oposición” se presentará en una lista unificada para la elección parlamentaria para la renovación total de la Asamblea Nacional, conformada por 165 representantes. La unidad es táctica pues conviven en su interior vertientes político-ideológicas incompatibles.

<sup>35</sup> Holloway, John, “Del grito de rechazo al grito de poder: la centralidad del trabajo”, Bonnet, Alberto; Holloway, John; Tischler, Sergio, (Comps.), *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana*, Volumen 1, Buenos Aires, Universidad Autónoma de Puebla y Herramienta Ediciones, 2005, p. 34.

sino dialéctico. La lucha es el sujeto: la capacidad colectiva de pensar contra la dominación y contra sí mismo.<sup>36</sup>

En este marco sostenemos que muchos de los actores que hoy protagonizan el cambio radical en Venezuela contienen en su perspectiva y en su práctica supervivencias de lo viejo y gérmenes de lo nuevo, en desarrollo acelerado.

Se trata así de superar algunos relatos con pretensiones científicas que reproducen relaciones mecánicas y lineales, en las que el neoliberalismo aparece repentinamente en escena y la sociedad –pasmada o resistente (según el énfasis del comentarista)– responde de modo disciplinado o contestatario a una propuesta monolítica. Y, a continuación, de que la revolución es un proceso impoluto e inmaculado que sube sin descanso de los sótanos del infierno a un paraíso incontaminado donde a todos espera una vida plétórica de realizaciones, sin sufrimientos ni contradicciones, que va a consagrar la felicidad eterna. Contra nuestros deseos tranquilizadores, nos introducimos en un proceso mucho más complejo que reivindica desde una memoria de luchas las tradiciones inscriptas en la búsqueda de unas relaciones más justas e igualitarias, reconociendo sus alcances a la par que señalando sus límites y las propias contradicciones en la producción de lo contrahegemónico.

El propio proceso revolucionario, *en tercer lugar*, también hace su propio proceso de aprendizaje, pues si algo está claro en una revolución es aquello que no se está dispuesto a seguir tolerando. Las flagrantes injusticias de un sistema de opresión, exclusión y desigualdad son colectivamente identificadas, y negadas. Pero saber lo que no se quiere, ni se acepta, no implica tener claro automáticamente qué sí se quiere y se acepta. La sociedad por venir se construye a partir de ensayos y errores, es un gigantesco proceso de participación social donde la creatividad y la disciplina van engendrando un nuevo orden.

Para la construcción de este nuevo orden, la educación configura una fundamental trinchera de lucha y un ámbito privilegiado de construcción de una nueva subjetividad revolucionaria y socialista.

#### 9.3.4. A MODO DE SÍNTESIS, LOS APRENDIZAJES DE LA REVOLUCIÓN

Luego de estos puntos, podremos dar un paso a la comprensión de las políticas educativas que se reflejan en los textos oficiales y algunas de las disputas que se libran a su alrededor.

Vimos que los procesos políticos desplegados en Venezuela y Bolivia reformulan todos los aspectos de la vida social, y, por tanto, se van estableciendo vías de construcción de un modelo económico, social, político y cultural que interpelará al sistema educativo formal.

Estamos en presencia de unos gobiernos que despliegan una política económica que hace virar el sentido de la producción de bienes y servicios centrándola en la

<sup>36</sup> Bonefeld, Werner; Bonnet, Alberto; Holloway, John; Tischler, Sergio, (Comps.), *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana*, Volumen II, Buenos Aires, Universidad Autónoma de Puebla y Herramienta Ediciones, 2007, p. 4.

función social de la riqueza, es decir, que piensan la economía en función de la satisfacción de necesidades humanas.

Que, además y siempre en la esfera económica, procuran avanzar en procesos de democratización no solo de la distribución de la riqueza, sino que promueven la democratización del gobierno de la producción a través de la promoción de las formas económicas no lucrativas y de la activa participación ciudadana en los emprendimientos económicos estatales.

En el plano de la política se generan mecanismos de construcción de poder popular, originales y de crecientes atribuciones, democratizando el espacio público.

Pero también surgen iniciativas que traspasan el ámbito de lo doméstico –hasta ahora circunscrito como privado– generando nuevos derechos en la vida íntima de las personas. Y la economía y la política configuran reaseguros de una política pública que hace del Estado y del poder popular un garante de derechos, definidos como derechos humanos.

Las revoluciones emiten mensajes y lenguajes que reivindican lo nuevo, lo popular, lo participativo; se nombran a sí mismas herederas de tradiciones emancipadoras –comenzando por sus denominaciones, como proceso “bolivariano” o “indigenista”– y encierran complejidades: en primer término, por la agudización de la lucha de clases y la desesperación puesta de manifiesto por las viejas clases dominantes (entre cuyas expresiones cabe mencionar en Venezuela la intentona golpista en abril de 2002 y luego las medidas de fuerza en la empresa petrolera estatal, a fines de ese mismo año. Y en Bolivia el alzamiento de la Media Luna en septiembre de 2008 con sus muertos auestas). En segundo lugar, por las tensiones entre lo viejo y lo nuevo. No solo en los modos en que se expresan entre los opresores desplazados y los viejos oprimidos que ahora se disponen a cambiar las cosas de raíz; sino por las propias contradicciones de los sectores populares y sus intelectuales.

Finalmente aquí, por los procesos de mediación entre las palabras y las prácticas, ya que los valores y principios que sustenta la revolución deben encontrar un correlato en una praxis emancipadora desde las raíces de la historia pero que reclaman dosis de creatividad, invención y, sin dudas, errores hasta acertar con aquellas nuevas prácticas que permiten hacer viables los fines y los medios de y para la revolución.

Aquí quedan apenas formuladas algunas preguntas para continuar profundizando, antes de seguir ahora por la revolución de la educación.



# Capítulo 10

## La revolución de las pedagogías

### 10.1. LA AGENDA EDUCATIVA DE LAS REVOLUCIONES

#### 10.1.1. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO SOCIAL Y HUMANO

A partir del material analizado –que nos provee una aproximación inicial a las políticas educativas en Venezuela y Bolivia–, podemos apreciar la agenda educativa de Venezuela y Bolivia, entendida como instrumento y territorio de construcción de una nueva sociedad.

Como quedó esbozado, ambas sociedades expresan procesos históricos con especificidades y también con elementos comunes.

Veremos a continuación cómo se va estableciendo una suerte de tendencias que surgen de la preocupación de construir un nuevo modelo educativo y las formulaciones que acotan o limitan esas definiciones transformadoras.

Los *principios estructurantes de la política educativa* tienen aspectos comunes en Venezuela y Bolivia a partir de la defensa de valores vinculados a la redistribución del conocimiento, al reconocimiento de lo diverso y al impulso creativo de ámbitos, experiencias, procesos de participación real.

En *Venezuela*, la educación se piensa como un instrumento fundamental para transformar la realidad, y se declara su naturaleza de derecho, y con ello su carácter gratuito, obligatorio. De allí que se asuma la centralidad del Estado en las garantías por esos derechos.

Pero además se reclama de la sociedad y, puntualmente, de la familia, el principio de *corresponsabilidad* como acompañamiento colectivo para la formación de sujetos transformadores y comprometidos con el futuro común. No se trata de su plantar al Estado en sus funciones indelegables sino de complementar y hacer de la educación pública una construcción colectiva, de signo fuertemente participativo.

Otra cuestión a apuntar refiere al refuerzo de una concepción de integración internacional –en la cual la educación está llamada a jugar un papel relevante, con criterios muy distintos a los que estructuran la “globalización neoliberal”–. El ALBA viene avanzando fuertemente en este sentido. Por ejemplo, los planes de formación de médicos en Cuba o en los territorios de Venezuela y Bolivia son expresión de estos nuevos fenómenos de solidaridad entre pueblos y gobiernos.



*Bolivia* establece que el Estado asume un papel central asegurando el financiamiento educativo en un contexto de políticas públicas fuertemente redistributivas de la riqueza, del poder y del conocimiento. Es Bolivia el caso donde se expresa con más énfasis el desarrollo que articule la redistribución con el reconocimiento, la búsqueda del logro de la igualdad y el respeto por la diferencia. Este camino es sin duda el más inexplorado y, por eso mismo, se avisan ya conflictos que atraviesan estas construcciones.

Una de las tensiones que se reflejará también en el proceso educativo es la que atraviesa el rol director del Estado en una serie de cuestiones y el derecho a la autodeterminación por parte de diversos espacios colectivos como los pueblos indígenas originario campesinos. Surge de la necesidad de esta necesidad de lograr los equilibrios planteados.

En el plano de la política, se ensayan nuevas formas de ciudadanía de la vida social (lo estatal es reformulado, y aparecen definiciones sobre mecanismos de participación activa de la ciudadanía en el gobierno y gestión de lo estatal; el ámbito doméstico también es atravesado de exigencias que hacen de lo íntimo una cuestión pública al prohibir –por ejemplo– la discriminación entre hijos) ensanchando, profundizando y dando nueva densidad a lo público y a la ciudadanía.

Otra tensión se refleja en la relación, los límites y los contenidos de lo público y lo privado. En este debate se introduce el problema de la enseñanza religiosa.

Y también en lo referido a las definiciones sobre Calidad Educativa, que se la liga a una institución técnica cuya función sería la “medición, evaluación y acreditación”.

Otro elemento fundante de la política educativa remite a la participación prevista para las comunidades y las familias.

Y el último a señalar aquí es la naturaleza intercultural y plurilingüe que asmiría la política educativa.

Otro elemento que nos parece significativo recorrer aquí como parte de los elementos fundantes de las nuevas políticas educativas tiene que ver con las referencias a la *educación como derecho y a los mecanismos para efectivizar la democratización del acceso*. Un elemento común a ambos proyectos político-educativos es la definición de educación como derecho social o humano. Como ya fue señalado, la idea de “derecho humano” incorpora compromisos que reconocen el carácter universal, integral, exigible y progresivo de dichos derechos.

En otros términos, el beneficio debe tener como destinatario a toda la población y alcanzar por tanto una carácter *universal*; a la par que debe incluir la totalidad de los derechos asegurando su naturaleza *integral*. Esto es así en la medida en que la vulneración de un derecho supone la afectación de los demás. Por ejemplo, si un niño ve garantizado su lugar en una escuela con docentes y computadoras pero asiste con hambre o sus enfermedades no son atendidas y curadas, su derecho a la educación se verá irremediablemente cercenado. Es *exigible* en la medida en que su incumplimiento puede ser denunciado, y que se contemplan mecanismos reparadores frente a la violación de un derecho que, por ser humano, tiene como único

garante al Estado. Y es *progresivo* en la medida en que la legislación y las políticas no pueden perforar el piso de los logros sociales y debe emprender siempre una marcha ascendente, ampliando y profundizando la cobertura de las necesidades de la población, especialmente de los sectores desposeídos.

La *Constitución Bolivariana*<sup>1</sup> en su artículo 102° establece y reafirma:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades. (art. 102°)

Por tanto, pues, la noción de educación como derecho presupone una activa intervención del Estado. Dicho compromiso se refleja en los recursos asignados, los dispositivos generados para asegurar el derecho, y los resultados efectivos de la expansión cuantitativa de la matrícula.

Hay que señalar aquí que hemos volcado datos que en el caso de Venezuela expresan un fuerte incremento presupuestario para educación y una notable expansión de la matrícula, unos diez puntos porcentuales en el curso de los primeros tres años de gobierno –pasando de una escolaridad promedio del 55% en 1998 al 65% en 2002–. El presupuesto, en ese mismo período, creció más del doble.

Estas prioridades democratizadoras aparecen planteadas en una anécdota que relata el presidente boliviano: “A un periodista internacional, cuando me preguntó: ¿para qué quiere ser Presidente? Yo le dije: Quiero ser Presidente para que en Bolivia se erradique el analfabetismo, misión cumplida ante el pueblo boliviano, misión cumplida ante el mundo entero”, recordó esa frase Evo Morales Ayma, al declarar oficialmente a la nación ubicada en pleno corazón del continente como el tercer país libre de analfabetismo en América Latina. Cuba cumplió esa histórica misión en 1961 y Venezuela en 2005 y, junto a Bolivia, son parte de la Alternativa Bolivariana de las Américas (ALBA). También Nicaragua conquistó recientemente ese objetivo.

En *Bolivia* vimos cómo en la Constitución se define como “función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla” (art. 77°. 1). En el proyecto de ley se define a la educación como un “derecho humano fundamental” y afirmando su responsabilidad indelegable en su sostenimiento y en la provisión de garantías correspondientes (art. 1°. 1).

Hay una tensión en la letra constitucional con los límites de lo público y lo privado, en la medida en que es convalidada la existencia de unidades educativas privadas y que se justifican por el derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos, incluyéndose la educación religiosa como punto controvertido. El proyecto de ley Siñani-Pérez plantea una educación laica y pluralista que permita conocer las historias religiosas universales, lo cual limita el planteo formulado en el texto constitucional. También en relación a la educación privada, el proyecto de ley

<sup>1</sup> Recordemos, a modo de ejemplo, que el Título III de la Constitución Bolivariana sostiene: “El Estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos. Su respeto y garantía son obligatorios para los órganos del Poder Público” (art. 19°).

se propone “desmercantilizar la educación” lo cual limita severamente también la letra constitucional; y exige que el currículo, las normas y la política sean idénticas para instituciones públicas e instituciones privadas.

### 10.1.2. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Nos parece de primordial relevancia atender al tema sobre los *finés de la educación*. En los discursos gubernamentales aparece una referencia al modelo de sociedad a construir, lo cual da cuenta del sentido que debe imprimirse a la práctica educativa.

Una cuestión fuertemente señalada remite a la *formación para la ciudadanía*, y a sus *recreadas dimensiones filosóficas, políticas, culturales y sociales*.

En *Venezuela* la educación debe contribuir a una sociedad fundada en un “modelo de equilibrios”, que contiene distintos aspectos: el económico, el social, el político, el territorial y el internacional. Y los documentos ministeriales introducen un concepto interesante para pensar, en función de la posible contradicción con el espíritu socialista de las últimas políticas: el de “desarrollo endógeno”. Tal y como está formulado, apunta al desarrollo humano e integral del país y está orientado a los derechos económicos. El mismo concepto podría ser redefinido con otro alcance a partir de las políticas orientadas al socialismo.

Segundo, la función política de la educación es especialmente resaltada y valorada. No solo entre los ciudadanos –para quienes el aprender es atributo fundamental para asumir los retos de una democracia sustantiva– sino para los representantes, a quienes el presidente Chávez interpela para que aseguren su propia formación teórica para el ejercicio de sus funciones políticas.

Este punto es particularmente importante en la medida en que vimos ya la reconfiguración del espacio de lo público, tanto en Venezuela como en Bolivia.

Desde el inicio, la propia Constitución Bolivariana (CBV) declara en su artículo 3° que la educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar los fines del pueblo bolivariano.

En este sentido, el artículo 102° le asigna a la educación la provisión de herramientas para la “participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social”.

En *Bolivia* aparecen referencias a un modelo de ciudadanía que es diferente de las concepciones burguesas tradicionales.

Desde la propia Constitución se plantean una serie de valores en función de los cuales deben ser formados las ciudadanas y los ciudadanos (no seas flojo, no seas mentiroso ni ladrón, vivir bien, vida buena, tierra sin mal y camino o vida noble), propiciando una sociedad descolonizada, no explotadora, armoniosa y emancipada.

Otros fines esenciales convocan a una pedagogía para la descolonización, liberación, orientada a la autodeterminación de los pueblos; intercultural y plurilingüe, en la vida y para la vida.

También se señala que la educación debe tener un carácter procesual, dialéctica orientada a cambios estructurales (art. 12º. 6).

Si un primer fin de la educación remite a su dimensión política, otra meta de primer orden remite a la *formación para la producción y la seguridad alimentaria*.

Una faz de la educación de Venezuela remite a la formación para la producción, que nunca es o puede ser meramente técnica o neutral. En el caso de la política bolivariana, se resalta fuertemente el carácter pedagógico de la formación en y con el trabajo; así como la prioridad fundamental de la seguridad alimentaria. Un ejemplo está constituido por las Escuelas Técnicas Robinsonianas, que se proponen formar para el trabajo productivo, contemplando la posibilidad de la prosecución de sus estudios.

También son recuperados los objetivos de *formar para la diversidad y el respeto a la diversidad cultural*, lo que abre nuevos interrogantes y tensiones como veremos en la construcción del currículo.

Y además del reconocimiento planteado, surgen muy valiosas consideraciones sobre la necesidad de una educación omnilateral, lo que traducimos como un despliegue integral del pensar, el decir, el sentir y el hacer; y ese desarrollo complejo y completo de los sujetos será el requisito para el logro de la *soberanía cognitiva*. Este concepto parece reflejar la síntesis de un proyecto político pedagógico que sintetizaría distintas tensiones: entre el decir y el hacer; entre el pensar y el sentir, entre lo individual y lo colectivo; entre el pasado y el futuro. El punto de partida es el sujeto que aprende.

### 10.1.3. UN CURRÍCULO DEMOCRÁTICO Y EMANCIPADOR

Estos puntos de partida constituyen marcos para la construcción del currículo, foco fundamental de la relación pedagógica. Si definimos la currícula como aquellas cuestiones referidas a los contenidos, métodos y vínculos que atraviesan la relación pedagógica –y lo haremos de este modo un tanto sui géneris–, la Constitución Bolivariana de Venezuela protege el derecho al “libre desenvolvimiento de la personalidad”, agregando que el desarrollo se propiciará “sin más limitaciones que derivan del derecho de las demás y del orden público y social” (art. 20º).

Esta formulación pone en tensión al menos tres elementos: la existencia de tendencias de la personalidad, centros de interés, gustos o preocupaciones debe constituir una referencia ineludible de la práctica pedagógica y es compatible con el derecho de las personas a ser, a aprender, a construir... Pero esta libertad a partir de lo propio –y aquí ingresa un debate sobre la distinción y la relevancia de lo propio y lo adquirido– no puede darse a cualquier costo ni de cualquier manera. Los derechos de los demás y el proyecto colectivo constituirían restricciones fuertes al estímulo de las propias inclinaciones de la personalidad.

También se define en el artículo 79º de la CBV que “los jóvenes y las jóvenes tienen el derecho y el deber de ser sujetos activos del proceso de desarrollo”. El artículo 102º de la CBV lo retoma señalando que deben respetarse las distintas

corrientes del pensamiento “con el fin de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática”.

En *Bolivia* se establece que el conocimiento producido, circulado, distribuido y apropiado debe emerger de las necesidades de la vida y del aprendizaje, tomando en cuenta los intereses de las personas y de la colectividad orientada a su satisfacción personal.

El mencionado valor del respeto a lo diverso debe tener, también, un correlato en la construcción curricular. *Venezuela* establece en su artículo 100° de la Constitución Bolivariana que debe llevarse a cabo una educación respetuosa de la interculturalidad “bajo el principio de la igualdad de las culturas”. Además de la diversidad cultural, el artículo 102° de la CBV plantea “el respeto a todas las corrientes de pensamiento”.

En el caso de *Bolivia*, el proyecto de ley Siñani-Pérez reivindica en varias de sus secciones la diversidad cultural, señalando que debe contemplarse la heterogeneidad de las culturas, y que dicha heterogeneidad no solo debe reconocerse sino fortalecerse y desarrollarse (art. 12°. 1).

Otro aspecto que el currículo debe contemplar remite a contenidos obligatorios. Por caso, entre los contenidos que se consideran obligatorios en *Venezuela* se establece “la lengua castellana, la historia y la geografía de *Venezuela* así como los principios del ideario bolivariano” (art. 107°).

Además del debate sobre qué debe contener el currículo, es bien interesante analizar cómo se propone esa construcción de conocimientos, de métodos, de relaciones... El caso de *Venezuela* es muy interesante. Allí el documento ministerial “Currículo Nacional Bolivariano” da cuenta del proceso de discusión en distintas instancias con activa participación de las familias, docentes, especialistas, instituciones y organizaciones regionales y barriales, etc. Ese proceso constituyó la base para la actual propuesta curricular, según señala dicho documento. Se estimula un desarrollo transdisciplinario, apuntando a experiencias colectivas y contextualizadas.

En *Bolivia* el currículo se concibe como una “construcción colectiva, con la participación de los distintos actores de la educación, instituciones y organizaciones de base, tomando en cuenta criterios territoriales, culturales, lingüísticos de carácter local, regional y nacional” (art. 12°. 3). Será de fundamental importancia tomar en cuenta para el diseño curricular el espacio territorial, cultural, lingüístico y productivo (art. 13°. 5), y se plantea incluso el mandato de que el Sistema Educativo Plurinacional incorpore al currículo los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas dando una nueva densidad al concepto de “interculturalidad”, ya que los saberes válidos y legítimos no incluyen aquellos de los pueblos originarios sólo para ellos mismos sino que los integran al currículo nacional.

También hay cambios fundamentales en los debates y modelos de evaluación. La pregunta que surge es *qué evaluación para qué calidad*.

En *Venezuela* la evaluación de los aprendizajes está centrada en comprender qué y cómo aprenden los estudiantes, de manera que sea útil a todos los actores de la educación, siendo una cosa muy distinta a la mera obtención de información: debe dar lugar a reflexiones, interpretaciones y juicios. El estudiante participa activamente en la valoración de los procesos y los resultados de los aprendizajes; y las informaciones son utilizadas para tomar conciencia, reflexionar, revisar y mejorar el propio aprendizaje.

En *Bolivia* la Constitución refiere a un concepto de calidad que propone un organismo técnico, presuntamente neutral que tiene como funciones “seguir”, “medir”, “evaluar” y “acreditar”.

Sin embargo, estas definiciones son contradichas en algunos momentos del proyecto de ley Siñani-Pérez, en el que se concibe al conocimiento, a la enseñanza y al aprendizaje como un proceso participativo que surge de un contexto socio-histórico y que debe respetar los intereses y necesidades de los educandos. Esta concepción entra en colisión con la idea de conocimientos producidos por expertos que administran los docentes, absorben los alumnos y evalúa la agencia técnica. Ambos esquemas son incompatibles.

El proceso irá estableciendo nuevos espacios de deliberación para hacer consistente el tema de la evaluación y la currícula con una política liberadora.

Es importante analizar cómo se vienen desarrollando estas concepciones, que implican una valiosa apuesta no exenta de riesgos.

#### 10.1.4. TRABAJO DOCENTE E INSTITUCIONES ESCOLARES

Estas nuevas políticas también se pronuncian sobre el tópico de *trabajo docente*. En *Venezuela* la CBV establece:

La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a *criterios de evaluación de méritos* sin injerencia partidista o de una naturaleza no académica.

Aquí aparece una tensión a propósito de los criterios de evaluación de méritos, pues se definen dos atributos: la moralidad y la idoneidad académica. Pero de ambos requisitos, sólo el segundo se tomará como criterio de ingreso, promoción y permanencia.

Se insiste en los textos oficiales la necesidad de una práctica reflexiva y observadora, abierta a la interpretación constante y soportada en su propio conocimiento para que cada trabajador pueda construir su saber pedagógico.

La formación docente prevé que desde el principio de su preparación inicial el estudiante de magisterio se inserte en las escuelas.

En *Bolivia* la nueva CB plantea una formación docente “única, fiscal, gratuita, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio” (art. 96º). Se unifica, pues, la formación docente y queda ubicada en instituciones estatales. Aunque la Constitución expresa esta estructura, se produce un proceso de segmentación en la medida en que el proyecto Siñani-Pérez crearía la Universidad Pedagógica. Este elemento es considerado por el sindicalismo docente urbano como un potencial factor de fragmentación del colectivo laboral docente.

Acerca de las condiciones laborales docentes, la CB garantiza la carrera docente y la estabilidad del empleo docente. En el proyecto de ley se establece que todo graduado de las Escuelas Superiores de Maestros tiene el trabajo garantizado.

De estos modelos de sociedad a construir, de conocimientos válidos y legítimos, de trabajo docente, de fines de la educación se desprende un *modelo de escuela*.

En *Venezuela* el proceso político es definido como un camino que “lleva a repensar la escuela, a producir cambios en ella, a experimentar en procura de una nueva escuela, contextualizada y con pertinencia social, que responda a los tiempos y condiciones del país”.<sup>2</sup> Esta idea de la renovación pedagógica permanente es estimulada en documentos ministeriales.

Tiene, así, un vínculo privilegiado con el territorio; esperándose de la institución que sea transformadora de la sociedad y se constituya en centro del quehacer comunitario. Se plantean como funciones de la institución escolar en relación al vínculo con el territorio su constitución como lugar de la resistencia cultural y la contrahegemonía.

Y además si una prioridad de la educación es la democratización sustantiva, el eje de *gobierno y participación* no puede sino ser objeto de intervención privilegiada en la constitución de sujetos libres y solidarios. En *Venezuela* se prevé la implementación de Colectivos de Formación Permanente en marco de proyectos comunitarios. Se establecen ámbitos de participación:

- La Constitución Escolar
- Gobierno Escolar
- La República Escolar

En estos ámbitos serían integrados la familia, la escuela y la comunidad. En relación al currículo, establece que le corresponde al Ministerio del Poder Popular para la Educación la rectoría de la misma, en los subsistemas que son propios de la competencia.

En *Bolivia* la Constitución prevé participación social, comunitaria y de los padres mediante organismos representativos (art. 83º).

Según como se lea, el proyecto Siñani-Pérez le asigna al Estado la facultad de dirigir la educación en todas sus manifestaciones. El punto aquí remite a la articulación entre las decisiones que toma el Estado –que dirige– y la participación

<sup>2</sup> En “La Educación Bolivariana...”, *op. cit.*, p. 49.

social. Por su lado, estos límites generan interrogantes en relación al propio trabajo docente, y cuál es su grado de participación tomando en cuenta las decisiones que toma, por un lado, el Estado y, por otro, la comunidad.

El proyecto de ley crea un Ministerio de Educación y Culturas que convive con otras instancias, a las cuales se las piensa como estructuras participativas, entre las que cabe enumerar: las Direcciones Generales de Educación Pluricultural, las Direcciones Regionales de Educación, las Direcciones de zona, las de Núcleo y las de Unidades Educativas. En el capítulo IV de Participación Comunitaria Popular se sientan las bases de la participación en todos los niveles del sistema educativo: la formulación y definición, planificación, organización, seguimiento y evaluación, contribución al consenso e igualdad de oportunidades y a la calidad de la educación.

Finalmente se prevé la realización de un Congreso destinado a definir regularmente la estructura de una política educativa cada cinco años (art. 97º. 7).

#### 10.1.5. ESTRUCTURA ACADÉMICA

Otro punto de las agendas educativas, siempre a los fines de asegurar el derecho a la educación, es la *estructura académica*, lo que es decir el modo de organización de la red de instituciones escolares para procesar la producción, distribución y apropiación de conocimientos.

Es interesante pensar que la configuración de la estructura académica ha sido objeto de duras disputas. El punto es qué organización permite o bien reproducir relaciones de desigualdad o bien avanzar en propuestas más igualitarias. Históricamente, la distinción entre bachilleres, peritos mercantiles o técnicos reflejaba la distinción clasista.

A treinta años de aplicación de las políticas neoliberales, el problema con que se enfrentan las sociedades latinoamericanas es resolver los graves procesos de exclusión educativa, lo que reclama una gran dosis de creatividad y, por supuesto, la aplicación de crecientes recursos afectados a la efectivización del derecho a la educación.

En el caso de *Venezuela* se está produciendo un fenómeno bien interesante, ya que se fue desarrollando una red institucional por niveles en paralelo a las instituciones tradicionales: Programa Bandera Simoncito, Escuela Bolivariana, Liceo Bolivariano, Escuela Técnica Robinsoniana y Universidad Bolivariana.

En *Bolivia* se distingue la educación regular de la *alternativa y especial*. La *educación rural* incorpora la educación en familia comunitaria (inicial, de cero a cinco años); comunitaria vocacional –primaria– de ocho años de duración; comunitaria productiva –secundaria– de cuatro años. Y luego la superior.

Estos son, básicamente, los puntos que expresan la búsqueda de Venezuela y Bolivia para avanzar en procesos de democratización sustantiva de sus sociedades, y especialmente en la educación que constituye un foco privilegiado de las nuevas políticas públicas. Estas búsquedas, como queda esbozado, surgen de la impugnación explícita de los proyectos tradicionalmente clasistas pero no están exentas de errores y de contradicciones. Es el inexorable camino de la invención de un nuevo orden educativo.





# Capítulo 11

## Una agenda teórica y práctica

Finalizaba la primera escritura de estas líneas apenas dos días después del referéndum por la Enmienda Constitucional en Venezuela y, por tanto, del contundente triunfo del Sí a la iniciativa gubernamental. Lo hacía en un momento en el que parecían revelarse escenarios inéditos de avance de los pueblos de Nuestra América –si agregamos al balance la aprobación mayoritaria de la Nueva Constitución Boliviana y la aprobación de la nueva Constitución Ecuatoriana abrumadoramente avalada por ese pueblo en los últimos meses de 2008–.

Las imágenes de las movilizaciones populares en las calles de Caracas, en La Paz, o en Quito reflejan la alegría de unas victorias, un paso adelante que tiene proyecciones históricas difíciles de calibrar hoy mismo pero que permiten comprender las furibundas reacciones de las derechas vernáculas y algunos representantes del nuevo gobierno norteamericano, incluido el propio Barak Obama, quien anticipó tempranamente algunos (pre)juicios sobre el líder bolivariano.<sup>1</sup>

El camino parecía expedito para la consolidación de procesos revolucionarios, aunque siempre abiertos tanto a la posibilidad de nuevos adelantos como a la amenaza de retrocesos. Así ocurrió con el golpe de Estado en Honduras.

Nosotros habíamos llegado a un punto de cierre con el recorrido por los discursos gubernamentales desplegado a lo largo de estas páginas. Como la Historia (digámoslo así, con mayúsculas) tiene la inigualable capacidad de asombrarnos, al momento de comenzar la edición del trabajo, Venezuela nos sorprendía con la sanción de una Nueva Ley Orgánica de Educación, cuyo análisis efectuamos en un último capítulo cuyo título es “*Postscriptum*. Ya salió la nueva ley”. Esperamos que las extensas descripciones, los análisis concomitantes y las aportaciones teóricas desarrolladas en estas páginas provean pistas sobre las búsquedas y ensayos de los pueblos de Venezuela y Bolivia para transformar sus respectivas realidades, y

<sup>1</sup> En una entrevista publicada por el diario *El Mundo*, el 11 de junio de 2008, el periodista Jorge Ramos le hace decir a Obama que Chávez “es una amenaza para la seguridad de Estados Unidos y el resto del continente, pero es una amenaza manejable. (...) Sabemos, por ejemplo, que pudo estar involucrado en el apoyo a las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), perjudicando a un vecino. Eso no es el tipo de vecino que queremos”.



particularmente en lo referido a la educación pública en construcción. Llega ahora el tiempo de la síntesis.<sup>2</sup>

En los capítulos previos aparecieron una serie de elementos que constituyen una agenda teórica y política.

El análisis de los procesos en Venezuela y Bolivia, recuperamos aquí, toma discursos oficiales y, en el caso boliviano, algunos textos de interlocutores que han tenido o tienen incidencia en los debates político-educativos: se volcaron en el apartado de Bolivia las perspectivas tecnocráticas –representadas en la voz de una ex-funcionaria ministerial en las reformas neoliberales– y de las organizaciones sindicales docentes, fundamentalmente la de los docentes urbanos.

Es interesante ahora incorporar breves reflexiones, porque el análisis de los textos ha dejado, en distintos planos, elementos que reclaman nuevas reflexiones, reflexiones que abren nuevas preguntas, interrogantes que requerirán procesos de construcción de respuestas.

Una primera dimensión nos lleva a argumentar sobre alcance (y los límites) de las palabras que han sido el objeto, la “materia prima”, sobre la que se construyó conocimiento cuyo corolario es este libro. No insistiremos lo suficiente en afirmar que el análisis de los textos provee sin dudas claves para comprender aspectos de la realidad, pero constituyen una parte de la realidad cuyo abordaje totalizador solicita otras indagaciones, en el plano de las prácticas y también de las estructuras y dinámicas sociales y educativas en curso. No alcanza, admitámoslo, con analizar las palabras. Pero las palabras son, hecha la confesión sobre sus límites, un punto de partida válido para comprender sentidos, disputas y tendencias.

Las palabras nos informan de sentidos (incluyendo las disputas por el sentido así como las contradicciones que emergen de estas disputas), nos expresan voluntades y compromisos. También involucran concepciones, contienen supuestos, modos de ver el mundo. En el caso de los textos legales incorporan dispositivos, definen alcances y límites de la esfera pública. Establecen determinados beneficiarios, asignan ciertos recursos, estipulan orientaciones.

Sólo a modo de ejemplo, en la muy neoliberal y argentina Ley Federal de Educación sancionada durante el gobierno de Carlos Saúl Menem en 1993 se define a la educación como “bien social y responsabilidad común”; mientras que en los documentos ministeriales bolivarianos del nuevo siglo –y en el texto de la nueva Ley Orgánica de Educación– se la define como “derecho humano”. Ambas enunciaciones entrañan alcances incompatibles y antagónicos en relación a las responsabilidades del Estado.

La esfera del discurso, así, da cuenta de aspectos de la realidad que revelan fundamentos, justificaciones, propuestas y, por lo tanto, al mismo tiempo, ponen de manifiesto diferencias, antagonismos y luchas. Por este motivo entendemos que

<sup>2</sup> El agregado del análisis de la nueva Ley Orgánica de Educación bolivariana no requiere de rectificaciones en este capítulo, más bien constituye una prueba de la dirección emprendida por el gobierno del presidente Hugo Chávez.

la palabra de los gobiernos o las normativas y sus contenidos reflejan direcciones políticas, supuestos, conflictos y resultados (siempre parciales) de las relaciones de fuerza en sociedades con clases e intereses antagónicos.

En nuestro planteo la categoría “lucha de clases” adquiere una fundamental relevancia explicativa y comprensiva, pues las realidades de nuestras sociedades reflejan un conflicto inherente a su propia constitución. En términos de Pablo Pozzi y Fabio Nigra:

Frente a las lecturas unidimensionales, recuperamos la idea de que el problema en lo sustancial es social. Esto es, el capitalismo no es una fórmula mágica aparecida como consecuencia de una abstracción lejana e intocable llamada *contradicciones del modo de producción*, sino un paso más en la fórmula generada por los que “tienen” para garantizar que los que “no tienen” sigan no teniendo, conforme el desarrollo de las condiciones reales de existencia.<sup>3</sup>

Esa disputa entre las clases fundamentales se expresa de manera diferente en cada esfera de lo social, aunque forma parte de una misma totalidad que se desarrolla de manera dialéctica e integral.

El concepto de “lucha de clases” no es más que la traducción –con sus complejas mediaciones– de una realidad de luchas. Y en este marco se entiende el análisis del discurso.

La letra de los textos –y particularmente de los textos legales– refleja la posibilidad de observar puntos de vista, disputas y contradicciones que dan cuenta de los contenidos, orientaciones y tendencias puestas en juego en un momento histórico determinado.

Y también dejan entrever las cuestiones comunes como las especificidades de cada proceso nacional. La historia de las luchas, la historia de las opresiones, la historia de las resistencias es divergente en cada sociedad y los conflictos actuales reflejan esa herencia de las dinámicas pretéritas.

Sólo a modo ilustrativo, el caso boliviano es especialmente expresivo en esta materia, ya que las naciones y pueblos indígena originario campesinos constituyen el bloque social en el que se asienta el proyecto gobernante que representa Evo Morales.

Las seculares demandas de los pueblos originarios por el reconocimiento de su identidad, de su organización, de sus instituciones, de sus prácticas, de sus saberes tienen una densidad y características específicas. Dichas demandas se interpenetran con las opresiones, resistencias y reivindicaciones que la clase obrera define como típicamente clasistas pero a la vez las desbordan. No se trata de un problema étnico –cuestionan los defensores de la ortodoxia socialista– sino de un problema del insoluble conflicto del capital y el trabajo en torno a la organización de un sistema social basado en la desigualdad, el sometimiento y la explotación.

<sup>3</sup> Pozzi, Pablo; Nigra, Fabio, *Huellas imperiales. Historia de los Estados Unidos de América 1929-2000*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2003, pp. 17-18.

Allí se ve entonces un conflicto que las palabras expresan –en los discursos oficiales y en las respuestas del sindicato docente urbano– acerca de la naturaleza de la revolución, de su programa político y de sus prioridades programáticas, de la cultura que está llamada a convertirse en hegemónica –esta vez desde la clase subalterna–, y por tanto sobre los sujetos llamados a conducir el proceso transformador.

Repasando, pues, el análisis de los capítulos previos, pudimos ver la puesta en acto de tácticas discursivas y dispositivos enunciados en los respectivos textos. A continuación, relevaremos algunas cuestiones que nos ayudarán a comprender esas realidades de lucha y construcción.

### 11.1. ESCARAMUZAS Y TÁCTICAS DISCURSIVAS, LUCHA DE CLASES Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

Volviendo a nuestro punto central insistimos que la lectura crítica de los textos oficiales ha permitido dar cuenta del modo en que los discursos expresan posicionamientos, establecen responsabilidades (o no), sostienen derechos, construyen dispositivos, asignan recursos, asumen compromisos, silencian o insinúan, etc.

El texto se transforma así en una afilada herramienta para la disputa de sentidos, de lecturas, de difusión y asunción de ideas determinadas, legitimando o justificando el punto de vista del emisor de ese discurso.

Pudimos ver en el análisis, relevando los aspectos históricos de las políticas educativas y los antecedentes inmediatos neoliberales –desde los textos–, la existencia de tácticas discursivas y dispositivos funcionales a la reproducción del orden que se revelan en afirmaciones, negaciones, insinuaciones y omisiones de los textos “oficiales” y “oficiosos”. También avanzamos en los discursos –que reflejan políticas– que apuntan a revertir y modificar a través de tácticas discursivas antagónicas y nuevos dispositivos que apunten el sentido profundamente democrático de los cambios.

Haremos una primera enumeración que nos parece de utilidad, básicamente para valorar los cambios que se están proponiendo en las políticas educativas bolivarianas y del socialismo indigenista en Bolivia.

Denominaremos *táctica discursiva* a la enunciación de textos, subtextos (incluidas afirmaciones, insinuaciones y omisiones) cuya función es argumentar o defender una posición, inducir un sentido común alineado con los intereses del emisor. Denominaremos *dispositivos* a la imposición de mecanismos que aseguran la difusión de ciertos valores y ordenan cierta dirección a los procesos. Pueden tener un carácter *reproductor*, sosteniendo la vigencia de relaciones de desigualdad, opresión y privación; o, por el contrario, un carácter *transformador*, en una dirección igualitaria y emancipatoria.

Entre los elementos que dan cuenta de esas tácticas discursivas fue de gran fertilidad el material de las leyes promovidas desde las políticas neoliberales, en la medida en que la normativa que se puso en vigencia bajo su cobertura ideológica no se caracterizaron por definiciones lineales, directamente legibles, defensoras a

rajatabla de posiciones explícitamente mercantilistas, sino por complejas composiciones discursivas que pondrían en juego mecanismos del lenguaje para legitimar, fundamentar, sostener y argumentar a favor de una política educativa determinada.

### 11.1.1. QUÉ EXPRESA EL LENGUAJE JURÍDICO DOMINANTE EN LO EDUCATIVO. TÁCTICAS DISCURSIVAS Y DISPOSITIVOS DE REPRODUCCIÓN

Una táctica discursiva utilizada en la normativa es la *enunciación contradictoria* que supone una afirmación inicial luego negada en afirmaciones posteriores. La vieja Ley Orgánica de Educación venezolana es ilustrativa en este sentido, como cuando enuncia la educación como un derecho y luego pone límites a la obligatoriedad, establece criterios que restringen o eliminan la gratuidad, y responsabiliza a cada individuo por sus logros educativos. La ley 1565 sancionada en Bolivia en 1994 expresa, igualmente, afirmaciones contradictorias. Sólo a modo de ejemplo, en su artículo 2° de fines establece la promoción de una perspectiva ética pluralista, mientras que en el artículo 57° se impone la religión católica.

Una variante de táctica discursiva es la *elusión por omisión*, lo cual debe comprenderse como una acción de eludir o esquivar una dificultad. En tal sentido se debe entender el enunciado de derechos sobre los cuales no se establecen dispositivos para su efectivización, recursos para su abastecimiento y responsabilidades por incumplimiento. Veamos, por contraste, un texto que establece compromisos y define claras responsabilidades para las partes, como antecedente de la normativa en Argentina en el período de fundación del Sistema Educativo Formal. La ley 1420 de 1884 establece la obligatoriedad de la educación primaria. En primer término, habla de la imprescindible existencia de edificios escolares en su artículo 5°:

La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar. Con ese objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades, o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar, con derecho, por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley.

En otros artículos se establece que es el Estado el responsable de asegurar la construcción de dichas escuelas. No alcanza con esto, los padres también tienen responsabilidades:

Los padres, tutores o encargados de los niños que no cumplieren con el deber de matricularlos anualmente, incurrirán por la primera vez, en el *minimum* de la pena que establece el Art. 11, inciso 8°, aumentándose ésta sucesivamente en caso de reincidencia. (art. 17°)

Queremos resaltar la relevancia de que una norma explicita no solo derechos, sino también responsabilidades y sanciones por su incumplimiento.

Otra *táctica discursiva* orientada a la reproducción del orden es la *despolitización tecnocrática*, utilizada en documentos o justificaciones que pondrían el eje de la política educativa en la producción de fórmulas y diseños reducidos por lo general a la adopción de ciertos contenidos elaborados por una capa de tecnosexpertos.

Aparecen reflejadas en momentos particulares de los textos legales, como ocurre en la Ley de Educación 1565 que se plantea la creación del Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa, cuya función es certificar “la medición de la calidad de la educación y la acreditación de los programas y las instituciones educativas de cualquier nivel”, para lo cual “contará con el apoyo de equipos técnicos y aprobará los procedimientos y parámetros de acreditación y medición de la calidad educativa, considerando aquellos de aceptación internacional” (art. 21°). Además de su presencia en las normas, suelen utilizarse más extensamente en las argumentaciones de los discursos de los viejos funcionarios en los años 90. La retórica que propone definir a la educación como “política de Estado” que debe trascender la sucesión de gobiernos deja entrever la idea –a mi juicio nada ingenua, y en cualquier caso, errónea– de que la naturaleza del Estado, sus contenidos, sus objetivos, su funcionamiento, sus contradicciones, sus redes institucionales, sus conflictos, no son materia analizable ni sujeta a controversia, sino una plataforma incuestionable que reclama cierta política, que es inexorablemente una y única, que debe guiarse por la lúcida intervención de los expertos. Complementaria de ésta es la *despolitización autoritaria*, que se refleja en la directa prohibición de realizar actividades de “proselitismo partidario o de propaganda política” en la vieja Ley Orgánica de Educación de Venezuela. Curiosamente, la misma prohibición rige en la nueva Ley Orgánica de Educación, sancionada el 15 de agosto de 2009, aunque sospechamos que responde a una coyuntura concreta: el despliegue de prácticas destituyentes que hizo de una parte del movimiento estudiantil una vanguardia movilizadora. Este dato exige analizar esa medida en el contexto socio-político. Como en otros aspectos, una misma medida puede servir a fines antagónicos. Por ejemplo: la descentralización en clave neoliberal tiene un sentido enteramente opuesto a una descentralización para una democracia participativa y protagónica, de orientación socialista. La prohibición que establece la nueva LOE intenta poner límite a las acciones destituyentes emprendidas por la derecha venezolana, incapaz hasta hoy de defender sus intereses por la vía constitucional y empeñada en la reversión del proceso revolucionario. Es parte de la compleja y dura lucha por el avance de las transformaciones en curso.

Otra vía es el *enunciado sumario de privilegios*, introduciendo en algunos artículos puntuales violentas garantías para preservar relaciones de desigualdad. Los derechos de los padres a elegir la educación para sus hijos; las prerrogativas otorgadas al sector privado para la creación de escuelas o el reconocimiento oficial de la enseñanza religiosa en las escuelas constituyen modos de introducir privilegios que habilitan y legalizan la defensa de intereses particulares.

Un *dispositivo reproductor* es la afirmación de *mecanismos de exclusión* que se manifiestan de modo explícito en la incorporación de cláusulas que tienen efectos expulsivos. Dos ejemplos son las sanciones a los alumnos (la vieja LOE contempla hasta dos años de expulsión del sistema educativo) o la fijación de *númerus clausus* de ingresos a la Universidad.

Otro es el conjunto de dispositivos de *privatización educativa*. Un modo de privatización es el reconocimiento legal para su funcionamiento; la legalización de los

mecanismos de arancelamiento de la educación y el financiamiento público de las ofertas privadas expresa un avance significativo en los procesos de reproducción del orden.

Otro fundamental instrumento es la puesta en común de mecanismos de *gobierno autocráticos* que se refuerzan por una lógica y dinámica de funcionamiento vertical y se legitima en el valor de la experticia tecnocrática y el saber irremplazable del funcionariado público. La concepción pedagógica de la “calidad educativa” funciona como un eficaz dispositivo multifunción, una de las cuales es la legitimidad de un orden educativo basado en los requerimientos de un aprendizaje lineal, homogéneo y evaluable. En todo caso –no es el momento de extenderse más– informamos que la dinámica autoritaria fue constitutiva en la génesis del sistema educativo, prototípico del capitalismo.

### 11.1.2. CÓMO CONTESTA EL BLOQUE SUBALTERNO CUANDO EJERCE EL PODER POLÍTICO. TÁCTICAS DISCURSIVAS Y DISPOSITIVOS TRANSFORMADORES

Un modo de contrastar las tácticas discursivas del (parcialmente desalojado) bloque burgués y sus dispositivos aplicados a la política educativa es el abordaje de la respuesta de los nuevos poderes constituyentes y los gobiernos de Venezuela y Bolivia.

La *enunciación consistente* presupone el establecimiento de un derecho que es sucesivamente reafirmado en los siguientes apartados del cuerpo legal –en caso de tratarse de una normativa–. La Constitución Bolivariana, de 1999, define a la educación como “un derecho humano y un deber fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria” (art. 102°).<sup>4</sup> Como analizamos en el acápite correspondiente, esta definición se acompaña de medidas concretas que dan sustento material y organizativo a la definición correspondiente. Los datos de inversión estatal en materia educativa o los concomitantes de expansión de la matrícula permiten tener una visión de conjunto en materia de la orientación general de esta política. Hay cláusulas de la norma que apuntalan estos derechos enunciados, como ocurre con la Constitución Bolivariana que sostiene:

El Estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos. Su respeto y garantía son obligatorios para los órganos de Poder Público. (art. 19°)

Y complementa con la formulación posterior que estipula:

Todo acto dictado en ejercicio del Poder Público que viole o menoscabe los derechos consagrados por esta Constitución y la ley es nulo; y los funcionarios públicos (...) que lo ordenen o ejecuten incurrir en responsabilidad penal, civil y administrativa, según los casos, sin que les sirvan de excusa órdenes superiores. (art. 25°)

<sup>4</sup> También veremos que en la nueva Ley Orgánica de Educación se la define del mismo modo, es decir, como “derecho humano”.

Estos son, pues, mecanismos discursivos que sientan un marco claro de acción en la defensa de los derechos enunciados por la Carta Constitucional.

Otra táctica discursiva es la *repolitización pedagógica*, y los textos oficiales están desbordados de llamamientos a construir una nueva sociedad, una ciudadanía ampliada, una democracia sustantiva y un espacio público denso. Tanto los textos como dispositivos apuntan en esta dirección. En este marco, se van profundizando experiencias de *democratización del poder y del saber* que se expresan desde la constitución de ámbitos colegiados donde se articula participación y decisión hasta la implantación de procesos de construcción curricular que, aun con sus límites, reflejan una valiosa búsqueda para hacer más participativa la democracia y más democrático el conocimiento.

Con matices, la orientación del discurso apunta a una *inclusividad igualitaria* y a *dispositivos de inclusión efectiva* para todos los sectores de la sociedad, especialmente. El caso de Venezuela con la creación de una estructura institucional paralela a la red escolar tradicional expresa en sus fundamentos discursivos y en sus iniciativas institucionales concretas una clara orientación que hace coincidir voluntades, discursos y hechos.

## 11.2. OTROS APORTES TEÓRICOS

La realidad de Venezuela y Bolivia –en parte confirmadas por los análisis textuales– permite dar cuenta de las novedades que aportan los procesos transformadores en esos países.

Muchos de las conceptualizaciones sobre las causas que permiten comprender las revoluciones, sus programáticas, sus vías de concreción, las fuerzas motoras del cambio, los aprendizajes y contradicciones infaltables en todo proceso creador de poder popular abren nuevas preguntas para los clásicos desarrollos sobre la teoría de la revolución.

Cuando hace una década eran descalificadas las discusiones sobre los límites del capitalismo y la posibilidad de modos de organización social alternativos de inspiración emancipadora y socialista, quedaron archivadas –y no podía ser de otro modo– las elaboraciones y debates sobre los aspectos constitutivos de los procesos revolucionarios.

Cuando las insurrecciones populares pusieron en el orden del día el problema del socialismo y se desplegaron las experiencias concretas que vienen desarrollando Venezuela, Bolivia, Ecuador, Nicaragua quedaron rehabilitados los tópicos que abrieron las revoluciones del siglo XX. El análisis de los nuevos procesos sociales de inspiración socialista demostraron una vez más que la labor teórica es un pálido reflejo de una realidad rica y cambiante.

El despliegue vertiginoso y caótico de creación revolucionaria impuso nuevas preguntas. En este torrente la dinámica social y la iniciativa de las fuerzas impulsoras del cambio nos desafían a cada paso con renovadas construcciones. Algunas de las viejas certezas se desmoronan y surgen nuevas verdades.

Por caso, el proceso de unidad de lo diverso que está ocurriendo en América Latina (en contextos de una crisis mundial del orden capitalista pero sin alternativa global a la vista) y la invención de la Alternativa Bolivariana de los Pueblos agrega nuevas complejidades para comprender cómo se producen los tránsitos históricos hacia un orden socialista.

Estos procesos no están exentos de conflictos de la más diversa índole. El más visible y exasperado surge de la resistencia de los viejos exponentes del privilegio frente a las nuevas políticas públicas. A veces de manera desesperada, con el indisimulable apoyo de los medios masivos de comunicación privado y el acompañamiento eficaz del imperialismo norteamericano, los poderosos desalojados del poder estatal procuran por todos los medios revertir la orientación revolucionaria de los gobiernos de Hugo Chávez y Evo Morales.

Pero también la creación de lo nuevo está acompañada de interesantes, profundos y a menudo enérgicos debates sobre los pasos a seguir.

En materia de política educativa se reflejan estos conflictos –contra lo viejo y entre los abanderados de lo porvenir– abriendo nuevas cuestiones, no solo desde la más reposada actividad teórica –aunque también– sino por las profundas modificaciones que se van operando en la esfera educativa de los países estudiados en este libro.

Los discursos tecnocráticos fueron desplazados –no sin antes someterlos a dura crítica– de la “agenda pública” de discusión, elaboración, implementación y balances de las nuevas políticas educativas. Las pretensiones despolitizadoras que se legitimaban en supuestas concepciones científicas, neutrales y por tanto incuestionables han sido duramente criticadas. Las concepciones pedagógicas reducidas a la transmisión, repetición y medición de conocimientos estandarizados fueron impugnadas con mucha fuerza en Venezuela y con algunas inconsistencias en el caso de Bolivia, hasta hoy.<sup>5</sup>

Las propuestas neoliberales de gobiernos tecnocráticos que reducían la participación de padres y comunidades a un sentido clientelar ahora son desarticuladas y en su lugar surgen distintos mecanismos de participación comunitaria, estudiantil, familiar y docente en la construcción del proyecto educativo. Estas configuraciones pretenden superar la herencia excluyente y exclusivista, tecnocrática y científica, autoritaria y jerárquica que desplegó con energía el neoliberalismo en la esfera educativa.

### 11.3. UNAS (ANTE) ÚLTIMAS REFLEXIONES

Llegamos al final de un largo recorrido, que nos permitió introducirnos en los complejos, turbulentos y apasionantes procesos de transformación revolucionaria en Venezuela y Bolivia.

<sup>5</sup> Vimos cómo la Constitución, en su artículo 89º, refleja una continuidad en la calidad como objeto a medir, concepción que luego es reformulada en el proyecto de ley Siñani-Pérez. Pero dicha norma no fue aprobada y tiene un cierto grado de contradicción con la formulación constitucional.

Las referencias empíricas relevadas dan cuenta de los valiosos esfuerzos dados hacia la democratización de la vida social, y un cúmulo de ensayos que van en dirección a un modelo pedagógico igualitario, respetuoso de lo diverso y emancipador.

Frente a la trágica herencia neoliberal, los caminos emprendidos son esperanzadores y ya comenzaron, prontamente, a dar sus primeros frutos: Venezuela en 2005 y Bolivia en 2008 han sido declarados territorios de América libres de analfabetismo, logro que sólo podía exhibir Cuba desde 1961.

Este único dato evidencia que los procesos de democratización educativa sustantivos suelen ocurrir de modo simultáneo a la democratización de todas las esferas de la vida social: económica, política, cultural, social, etc.

En el plano de la lectura de los textos, quedaron claros los enormes contrastes entre los recorridos actuales de las políticas educativas y los proyectos político educativos neoliberales que fueron sus antecedentes inmediatos.

Al mismo tiempo, cabe consignar que los nuevos pasos dados en dirección a políticas educativas liberadoras no están exentos de conflictos, de tensiones y de contradicciones que ameritan un análisis más riguroso que dé cuenta de los procesos de alumbramiento de una pedagogía latinoamericana en construcción. Varios de ellos han sido abordados en este mismo trabajo.

El relevamiento de las Constituciones, los documentos oficiales, la legislación vigente o en debate y los posicionamientos de actores relevantes del sistema educativo nos abrió nuevos interrogantes. Sólo podemos formularlos de modo muy general, otros fueron volcados a lo largo del texto.

Una respuesta a construir es por el modo en que se producirá el aprendizaje de lo nuevo, y qué traducción encontrará en los hechos el cúmulo de nuevas formulaciones, de dispositivos creados, de las direccionalidades inducidas. El contraste entre lo viejo y lo nuevo es tan radical que es previsible anticipar largos períodos de ensayos, rupturas, conquistas, aprendizajes.

La traducción de las palabras a hechos, el cambio de lo viejo por lo nuevo será parte de una larga lucha por fundar un nuevo orden.

Otra cuestión que nos queda como pregunta es cuánto de esta experiencia es aprovechable para países en los que el proceso político no plantea la revolución socialista como orden del día. Y anticipamos aquí que muchas iniciativas desarrolladas –asegurar el derecho a la educación; empujar una educación omnilateral; proponer mecanismos de gobierno participativo; formar productores-gobernantes, etc.– pueden ser objetivos por los que pelear en la esfera específica de la educación pública.

Lo que queda claro en este camino teórico y político es la magnitud del desafío, que tiene mucho más de invención que de fórmula técnica a resolver.

La resolución de los viejos problemas, producto de políticas de desigualdad, autoritarismo y exclusión está en marcha; pero las nuevas soluciones no vienen solas, sino con nuevos problemas. Podrá argumentarse que el horizonte es inal-

canzable. Pero la utopía empuja la esperanza y la acción. En términos de Eduardo Galeano:

Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Venezuela y Bolivia están caminando. Aprenden y nos enseñan que otro futuro de dignidad y otra educación de libertad son posibles.





## Capítulo 12

### *Postscriptum. Salió la nueva ley*

En los días en que este escrito entró en su fase de edición, en Venezuela se promulgó una nueva Ley Orgánica de Educación en Venezuela que dinamizó un nuevo conflicto en torno a los avances –legales, en este caso– del proceso transformador bolivariano.

Tras 29 años de vigencia, la vieja Ley Orgánica de Educación fue reemplazada por una nueva que conserva la misma denominación. Su análisis permite reconocer la continuidad de las orientaciones de política educativa desplegadas desde 1999, que analizamos en la primera sección de este libro. Si hasta el 15 de agosto del 2009 los lineamientos de la política educativa fueron comunicados fundamentalmente a través de documentos ministeriales, esas definiciones fundamentales ahora se vuelcan de manera consistente en la nueva normativa. Siendo corolario esta ley de los aprendizajes e implementaciones de la política educativa bolivariana, nos parece pertinente y relevante recuperar los contenidos fundamentales de la nueva norma.

Una primera observación es que esta producción legislativa es en varios sentidos hija de su contexto, pretende saldar cuentas con su propia historia y se ve atravesada por los dolores de parto de un orden más justo y democrático. Este proceso hace visible las tensiones que genera la acción revolucionaria. Esta ley expresa, así, el tránsito de lo viejo que está comenzando a morir y lo nuevo que está empezando a nacer.

El proceso social de gestación del Socialismo del Siglo XXI no se despliega de manera lineal, se abre paso a partir del ensayo y el error. Las resistencias de las fuerzas desalojadas del poder político así como los aprendizajes y contradicciones inherentes a las fuerzas transformadoras marcan el esforzado tránsito a la creación de la nueva sociedad.

La Ley Orgánica de Educación expresa la decisión política del Estado Bolivariano, y debe apuntar a dar varias respuestas simultáneas. En primer lugar, contribuir a superar las herencias neoliberales en materia de política educativa. En segundo lugar, afrontar los escollos permanentes que plantean los sectores opositores a la transformación social en curso. Y tercero, expresar en términos de la normativa los avances de la política educativa desplegada hasta el momento. En ese contexto es preciso hacer la lectura de esta norma.

Veamos, a continuación, sus contenidos fundamentales.



## 12.1. NUEVA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

Uno de los aspectos de la política educativa más criticados por la mayoría de los nuevos gobiernos de América Latina al inicio del siglo XXI fue el papel que, como aspecto del proyecto neoliberal-conservador, asumió el Estado en materia de educación. En los discursos apareció frecuentemente denunciado el Estado como desertor e interpelado por sus responsabilidades incumplidas para garantizar a la educación entendida como derecho social, o de ciudadanía.

En efecto el Estado neoliberal, en política educativa, fue un Estado ausente a la hora de efectivizar los mencionados derechos aunque sumamente poderoso en materia de dispositivos de regulación y control del sistema educativo. Se reservó la capacidad de contratar a una capa tecnoburocrática que elaboró saberes legitimados por el propio Estado, traducidos por las empresas editoriales, gestionados de manera subordinada por los docentes, y luego medidas por el Estado en dispositivos como los operativos de evaluación. Bajo la coartada de la “calidad educativa” se configuró un modelo que le otorgaba un inmenso poder al aparato estatal, mientras descentralizaba la responsabilidad por los resultados a la propia comunidad escolar. Estado gendarme y ausente que se expresó en la asfixia financiera.

La nueva Ley Orgánica de Educación plantea una transformación radical en el papel del Estado y en la propia concepción de educación. Desde su primer artículo señala que esta norma regulará “principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación que asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés”.

En un mismo sentido, su artículo 4° define a “la educación como derecho humano y deber social fundamental” y, complementariamente, reafirma a continuación:

El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable, y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. (...) En las instituciones educativas oficiales, el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas la igualdad de condiciones y oportunidades y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de la familia, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias (...). (art. 5°)

En otros apartados es reafirmado este papel de garante. El artículo 6° refiere a los múltiples roles del Estado. Allí la norma define cinco funciones esenciales.

Una *primera* remite a las garantías por las cuales el Estado se hace responsable. Entre otras cuestiones, establece el derecho pleno de todas y todos a una formación integral y permanente y la continuidad en el tiempo de las acciones educativas. El derecho a la educación, por su parte, no puede resolverse al margen de otros derechos, de manera que el aprendizaje está ligado a una adecuada alimentación y a la cobertura sanitaria. La nueva ley asume compromisos en ese mismo sentido, ya que se incluye la efectivización de políticas sociales integrales (art. 6°.1.f). Otro

aspecto complementario es la responsabilidad por el conjunto de derechos a los trabajadores, comprometiéndose a garantizar “condiciones laborales dignas y de convivencia de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, que contribuyan a humanizar el trabajo para alcanzar su desarrollo pleno y un nivel de vida acorde con su elevada misión” (art. 6°.1.i). Finalmente, también contempla el fundamental derecho de los estudiantes para que a ninguno “se le cobre matrícula y servicios administrativos, como condición para el ingreso, permanencia y egreso de las instituciones educativas oficiales” (art. 6°.1.j). Una *segunda* función remite a la *regulación, supervisión y control*, a los fines de asegurar la obligatoriedad (art. 6°.2.a); la difusión de la doctrina de Simón Bolívar (art. 6°.2.c), así como la infraestructura –en establecimientos públicos y privados–; la incorporación y seguimiento de los docentes y su idoneidad académica; la gestión en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas. Una *tercera* es de *planificación, ejecución, coordinación de políticas y programas*. *Cuarto*, la *promoción de la integración social*; y, *quinto*, la *integración cultural y educativa regional y universal*.

Para asegurar estos derechos, en el capítulo de financiamiento el Estado “garantiza una inversión prioritaria de crecimiento progresivo anual para la educación” (art. 45°).

Podemos ver, por tanto, un Estado muy activo en materia de garantías para asegurar el derecho a la educación, entre otros derechos.

Ahora cabe analizar cuáles son los principios y fines de esta política educativa, de signo incluyente e igualitario.

## 12.2. PRINCIPIOS Y FINES DE LA EDUCACIÓN

La política educativa, lejos de proclamar la tradicional neutralidad de la ciencia, o la formación de sujetos empleables a pedido del mercado, se propone ahora principios radicalmente diferentes. Señala en su artículo tercero:

La presente Ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía (...) Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe. (art. 3°)

Al mismo tiempo, esta ley reconoce fundamentos que se proyectan desde la visión del mundo –bolivariana– hasta la didáctica. Dice el artículo 14°:

La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organi-

zación del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.

Esta perspectiva es retomada y profundizada en otros artículos. El artículo 7º hace referencia al laicismo, declarando que el Estado

(...) mantendrá en cualquier circunstancia su carácter laico en materia educativa, preservando su independencia respecto a todas las corrientes y organismos religiosos. Las familias tienen el derecho y la responsabilidad de la educación religiosa de sus hijos e hijas de acuerdo a sus convicciones y de conformidad a la libertad religiosa y de culto (...)<sup>1</sup>

Otro principio sostenido es la Igualdad de Género; y establece prohibiciones tan concretas como comprensibles en el actual contexto transformador: se prohíbe la incitación al odio (art. 10º), se prohíbe la emisión de mensajes contrarios a la soberanía nacional (art. 11º) y también de propaganda partidista en instituciones y centros educativos (art. 12º).<sup>2</sup>

En el artículo 15º la ley enumera una amplia cantidad de fines de la Educación, regulados por esta norma. Unos fines se hacen foco en los aspectos de la personalidad: el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía. En términos cognitivos, se establece el compromiso con el objetivo de “desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento reflexivo mediante la formación en filosofía, lógica y matemática, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianeidad y la experiencia” y, en términos políticos y filosóficos, “desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno”.

Otros fines, pensados para el colectivo social, están orientados a la conformación de “una nueva cultura política fundada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular”. Se defiende una ciudadanía con conciencia nacional; el respeto a la dignidad de las personas; el desarrollo de una conciencia ecológica, “formar en, por y para el trabajo social liberador”, impulsar la integración latinoamericana.

1 Esta formulación permite comprender la reacción de la Iglesia Católica, la cual sostiene: “La educación para que sea integral, ‘orientada hacia el pleno desarrollo del ser humano’ (PLOE) (5/08/09) debe contemplar también su parte espiritual; sin la cual no podría pensarse en un ser trascendente. (...) Es necesario que todas las religiones se sientan incluidas y respetadas en sus prácticas y manifestaciones de su fe, de acuerdo a sus convicciones. En las instituciones educativas se debe dar continuidad a los valores sembrados en la familia, es por ello necesario que dentro de la escuela haya un espacio para impartir la enseñanza religiosa, entendiendo ésta como la relación del hombre con Dios, por supuesto, teniendo en cuenta la diversidad”. En: Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), “Reflexiones de la AVEC sobre el proyecto de Ley Orgánica de Educación”, Caracas, 11 de agosto de 2009.

2 Esta última prohibición es disonante con la pretensión de formación para la ciudadanía, pues los partidos políticos constituyen instrumentos específicos de construcción de lo público y, con razón, de un proyecto socialista. Entendemos que dada la estrategia destituyente de los grupos económicamente más poderosos, el uso de los partidos en los ámbitos educativos ha sido concebido como política de signo golpista, como demostró incontestablemente la fracción opositora al gobierno revolucionario.

Un Estado, pues, que se propone como garante del derecho a la educación y que propone fines emancipadores debe al mismo tiempo desplegar una política específica hacia el sector privado, preexistente al proceso político-social en curso y antiguo factor de poder en el diseño e implementación de las sucesivas políticas educativas.

Uno de los aspectos vinculados al derecho a la educación es la duración del año escolar y la cantidad de días que el Estado se compromete a garantizar:

Para el subsistema de educación básica el año escolar tendrá doscientos días hábiles. El mismo se divide a los fines educativos, de acuerdo con las características de cada uno de los niveles y modalidades del Sistema Educativo atendiendo a la diversidad, las especificidades étnico culturales, las características regionales (...). (art. 49°)

El último elemento que quisiéramos destacar aquí es que el esfuerzo colectivo que la sociedad realiza asegurando —a través de la política educativa— el derecho a la educación tiene como contrapartida una disposición de los ciudadanos que han sido alcanzados por ese derecho a devolver el esfuerzo social puesto en juego para educar a todos y todas:

La responsabilidad social y la solidaridad constituyen principios básicos de la formación ciudadana de los y las estudiantes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. (...) Todo y toda estudiante cursante en instituciones y centros educativos oficiales y privados (...) una vez culminado el programa de estudios y de acuerdo con sus competencias, debe contribuir con el desarrollo integral de la Nación, mediante la práctica de actividades comunitarias, en concordancia con los principios de responsabilidad social y solidaridad, establecido por la ley. (art. 13°)

Este artículo será reglamentado.

El neoliberalismo-conservador exacerbó la influencia del sector privado en el conjunto de la vida social, y los cambios que se van desplegando en la Venezuela Bolivariana apuntan a revertir la primacía de lo privado, generando cambios en la relación entre ambas esferas a favor de la profundización, extensión y mayor densidad de aquello que, siendo público, es de todos, para todos y hecho por todos. Veamos cómo se refleja esta cuestión en la Ley Orgánica de Educación sancionada el 15 de agosto de 2009.

### 12.3. LO PRIVADO (Y LO PÚBLICO) EN LA NUEVA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

Desde el inicio —más precisamente en su artículo 2°— señala la ley que su alcance se extiende a toda la sociedad, una de cuyas partes son “las instituciones educativas privadas”. En el artículo 5°, cuando se comprometen condiciones de calidad, se incluye en estas a las instituciones educativas. Agrega luego un límite claro en materia de “sanciones económicas” muy fuertes por incumplimiento el pago de aranceles. Dice su artículo 6°:

Que a ningún o ninguna estudiante, padre o responsable se le retenga la documentación académica personal, se le cobre intereses por insolvencia de pago o se tomen otras medidas que violen el derecho a la educación y el respeto a su integridad física, psíquica y moral. (art. 6º.1.k)

Otra disposición también establece controles gubernamentales severos para las decisiones económicas. El Estado regulará

el régimen de fijación de matrícula, monto, incremento, aranceles y servicios administrativos que cancelan los y las estudiantes, sus representantes o responsables, en las instituciones educativas privadas. (art. 6º.2.k)

En este inciso se prohíbe el uso de mecanismos para cobrar más de lo establecido por el órgano rector.

Otro aspecto explícito de la norma remite a los contenidos que han de circular en las instituciones, con carácter obligatorio:

La educación ambiental, la enseñanza del idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano son de obligatorio cumplimiento, en las instituciones y centros educativos oficiales y privados. (art. 14º)

Fue señalado antes, pero cabe insistir en que ,definiciones como la difusión del ideario de Simón Bolívar o Simón Rodríguez –por la positiva– o la prohibición de enseñanzas que inciten al odio, o atenten contra la soberanía del país, constituyen claros límites a la educación privada.

En relación al “mundo de lo privado”, la norma establece otras definiciones bien interesantes. Una primera remite a la exigencia de las empresas privadas de facilitar por todos los medios a sus trabajadores los recursos para finalizar la educación obligatoria. Su artículo 22º dice, claramente:

Las empresas públicas y privadas, de acuerdo con sus características y en correspondencia con las políticas intersectoriales del Estado y los planes generales de desarrollo endógeno (...) están obligadas a contribuir y dar facilidades a los trabajadores para su formación académica y actualización, mejoramiento y perfeccionamiento profesional.

Pero no termina aquí la expansión de lo público, ya que las empresas privadas (como las públicas):

(...) están obligadas a cooperar en la actividad educativa (...) de la comunidad y su entorno. Las empresas públicas y privadas están obligadas a facilitar instalaciones, servicios, personal técnico y profesional para la ejecución y desarrollo de programas en las áreas de formación para el trabajo liberador, planes de pasantías para estudiantes de educación media en general y media técnica, pregrado y posgrado universitario y en las modalidades del Sistema Educativo. La obligación opera también en la educación de aquellas acciones en las cuales intervengan en forma conjunta las empresas y los centros de investigación y desarrollo tecnológico, dentro de los planes y programas de desarrollo endógeno. (art. 22º)

Entre las disposiciones transitorias, la Ley Orgánica de Educación sostiene:

Para garantizar los principios establecidos por la Constitución de la República y en la presente ley, el Ministerio del Poder Popular con competencia en materia de Educación podrá clausurar o exigir la reorganización de las instituciones educativas privadas en las que se atente contra ellos. Los propietarios, directores o educadores que resulten responsables de tales hechos serán inhabilitados por diez años para el ejercicio de cargos docentes o administrativos en cualquier tipo de plantel, lapso durante el cual no podrán fundar ni dirigir por sí ni por interpósitas personas ningún establecimiento educativo.

Son penados la omisión de la sede del plantel; la omisión de contenidos vinculados a los fundamentos de la nacionalidad venezolana; o por clausurar cursos durante el año escolar habiendo aceptado estudiantes regulares –salvo casos justificados–; “por no mantener la calidad requerida en la enseñanza y los servicios de bibliotecas, laboratorios...”, etc.; “por incumplir en forma reiterada las obligaciones laborales, legales o contractuales”; por “violar las disposiciones y orientaciones impartidas por las autoridades educativas competentes”. Varias de las faltas previstas serán sancionadas monetariamente.

Vemos, entonces, que la nueva norma ha tocado poderosos intereses y ese dato permite entender las reacciones por parte del sector privado. Así podemos observar la exaltada reacción de la Cámara Venezolana de la Educación Privada, cuyo presidente Octavio de Lamo no ahorró críticas a la nueva norma. El Sr. De Lamo señaló que con la aprobación de la ley “los padres y las madres estarán imposibilitados de escoger la educación que desean para sus hijos, los estudiantes no podrán escoger carrera ni dónde estudiarla, pues el Estado se lo impondrá. Además se establece la penalización al ejercicio de la docencia. Hoy en Venezuela [continúa de manera un tanto exaltada] hay que alzar la voz y decir la radio es mía, y decir la escuela es mía, y decir el país es nuestro. Hay que decir con mis hijos no te metas, a viva voz y con los puños cerrados.” Octavio de Lamo informó que la cámara que representa está organizando una serie de acciones y representantes porque no permitirá que ‘revolución entre en los hogares y las escuelas’”.<sup>3</sup> Estas instituciones vienen jugando junto con los sindicatos docentes tradicionales las puntas de lanza contra la Ley Orgánica de Educación promulgada el 15 de agosto de 2009. Con el acompañamiento irrestricto de la mayor parte de los medios de comunicación –activos promotores de cuanta acción destituyente contribuya a socavar el poder gubernamental– han movilizado todos los recursos posibles para impugnar la nueva norma.

#### 12.4. EL SISTEMA EDUCATIVO

La organización del sistema educativo supone un “conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades de acuerdo con las etapas del desarrollo humano” (art. 24°). Se organiza en el subsistema de educación básica, compuesto a su vez por educación inicial (jardín maternal y preescolar);

<sup>3</sup> Publicado en El Nacional.com, jueves 6 de agosto de 2009.

educación primaria de seis años; y media, general de cinco años y técnica de seis años. El otro subsistema es el universitario.

Para la universidad se establece que “la educación universitaria está abierta a todas las corrientes del pensamiento y desarrolla valores académicos y sociales que se reflejan en sus contribuciones a la sociedad” (art. 33º).

En otro orden, se señala:

En aquellas instituciones de educación universitaria que le sea aplicable, el *principio de autonomía* reconocido por el Estado se materializa mediante el ejercicio de la actividad intelectual, la actividad teórico-práctica y la investigación científica, humanística y tecnológica con el fin de crear conocimientos y valores culturales. La autonomía se ejercerá mediante las siguientes funciones: 1. Establecer sus estructuras de carácter flexible, democrático, participativo y eficiente para dictar sus normas de gobierno y reglas internas de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la ley. 2. Planificar, crear, organizar y realizar los programas de formación, creación intelectual e interacción con las comunidades en atención a las áreas estratégicas de acuerdo con el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, las potencialidades existentes en el país, las necesidades prioritarias, el logro de la soberanía científica y tecnológica y el pleno desarrollo de los seres humanos. 3. Elegir sus autoridades con base en la democracia participativa, protagónica y de mandato revocable, para el ejercicio pleno y en igualdad de condiciones de los derechos políticos de los y las integrantes de la comunidad universitaria, profesores y profesoras, estudiantes, personal administrativo, personal obrero y los egresados y egresadas de acuerdo al Reglamento. Se elegirá un consejo contralor conformado por los y las integrantes de la comunidad universitaria. 4. Administrar su patrimonio con austeridad, justa distribución, transparencia, honestidad y rendición de cuentas, bajo el control y la vigilancia interna por parte del consejo contralor y externa por parte del Estado. (art. 34º)

Se plantean leyes especiales a elaborar y sancionar referidas a educación universitaria que remiten al tema del financiamiento; del ingreso (“mediante un régimen que garantice la equidad en el ingreso, la permanencia, y su prosecución a lo largo de los cursos académicos”); a la creación intelectual y posgrados; a “la evaluación y acreditación de los miembros de su comunidad...”; al “ingreso y permanencia de los docentes, en concordancia con las disposiciones constitucionales para el ingreso de funcionarios (...)”, a “la carrera académica, como instrumento que norme la posición jerárquica de los y las docentes, así como los investigadores e investigadoras del sistema, al igual que los beneficios económicos, deberes y derechos, en relación con la formación, preparación y desempeño”, etc. La libertad de cátedra se regula por el artículo 36º, indicando:

(...) el ejercicio de la formación, creación intelectual e interacción con las comunidades (...) se realizará bajo el principio de la libertad académica, entendida esta como derecho inalienable a crear, exponer o aplicar enfoques metodológicos y perspectivas teóricas, conforme a los principios establecidos en la Constitución (...)

Recorrimos hasta aquí el concepto “oficial” de educación, el rol del Estado, los principios y fines de la política educativa, la relación entre lo público y lo privado, así como las referencias a la estructura. A partir de estas definiciones más generales, es preciso recorrer ahora las dimensiones referidas a la “esfera pedagógica”, que introducen evidentes novedades en relación a las concepciones de “calidad educativa”, exacerbadas en la perspectiva tecnocrática neoliberal y conservadora; y con ellas, al trabajo docente, a sus condiciones y a la propia formación de los enseñantes.

## 12.5. LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

El articulado se propone, en materia del modelo de conocimiento procesado, producido, distribuido y apropiado en el interior del Sistema Educativo Formal, lograr:

(...) [el] desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales. (art. 6º.3.d)

El Estado también impulsará la “actualización permanente del currículo nacional, los textos escolares y recursos didácticos de obligatoria aplicación y uso en todo el subsistema de educación básica” (art. 6º.3.g). De manera complementaria, intervendrá “para la acreditación y certificación de conocimientos por experiencia con base en el diálogo de saberes” (art. 6º.3.h). El mencionado “diálogo de saberes” presupone “el intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos, experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes” (art. 6º.5.a).

Hemos señalado en el acápite referido a fines y principios de la educación –recuperamos aquí la idea– que la política educativa se propone desplegar equilibrios entre la formación para la ciudadanía plena, para el trabajo liberador y el diálogo de culturas, todo ello tomando como punto de partida los propios intereses o perspectivas de los sujetos de derecho: los educandos.

Se destaca especialmente el concepto de “educación intercultural bilingüe” para aquellos lugares donde estén instalados pueblos indígenas o afrodescendientes. Se lo plantea en los términos que sigue:

La educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitología entre otros así como su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. El acervo autóctono es complementado sistemáticamente con los aportes culturales, científicos y tecnológicos y humanísticos de la Nación venezolana y el patrimonio cultural de la humanidad. (...) La educación intercultural bilingüe es obligatoria

Pablo Imen / 249

en todos los planteles y centros educativos ubicados en las regiones con población indígena hasta el subsistema de educación básica. La educación intercultural bilingüe se regirá por una ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los docentes correspondientes a esa modalidad. (art. 27º)

La norma atiende en varios de los artículos al papel de los medios de comunicación, y su rol en el carácter formativo de las jóvenes generaciones. Advierte:

Quienes dirijan medios de comunicación social están obligados a prestar su cooperación a la tarea educativa y ajustar su programación para el logro de los fines y objetivos consagrados en la Constitución de la República. (...) Se prohíbe la publicación y divulgación de impresos u otras formas de comunicación social que produzcan terror en los niños (...), inciten al odio, a la agresividad, a la indisciplina. (art. 9º)

Complementariamente el Estado da herramientas para la intervención

(...) de las familias, la escuela, las organizaciones sociales y comunitarias en la defensa de los derechos y en el cumplimiento de los deberes comunicacionales para la educación integral de los ciudadanos y las ciudadanas, en la interpretación crítica y responsable de los medios de comunicación social públicos y privados. (art. 6º.4.c)

Finalmente, la evaluación se concibe de una manera distinta:

La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y, en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. El órgano con competencia en materia de educación básica, establecerá las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación básica. (art. 44º)

En suma, aparece planteada una concepción del sentido de la educación, referencias a los contenidos y metodologías del proceso y perspectivas de evaluación que dan consistencia a una propuesta de orientación emancipadora e igualitaria. La pregunta que abre inmediatamente esta formulación es cómo estas definiciones luego se traducen en prácticas. No es ahora el momento de contestar estos y otros interrogantes.

## 12.6. EL TRABAJO DOCENTE

El modelo pedagógico requiere reflexionar, naturalmente, sobre el trabajo docente y también sobre la formación de los trabajadores de la educación.

La norma propone una serie de definiciones importantes referidas a las condiciones laborales docentes. En primer lugar, el Estado garantiza “condiciones

laborales dignas y de convivencia de los trabajadores las trabajadoras de la educación, que contribuyan a humanizar el trabajo para alcanzar su desarrollo pleno y un nivel de vida acorde con su elevada misión” (art. 6º.i). Desde el acceso se proponen mecanismos que generen equilibrios entre el derecho de los trabajadores y los objetivos de la política educativa. El Estado controla “los procesos de ingreso, permanencia, ascenso, promoción y desempeño de los y las profesionales del sector educativo oficial y privado, en correspondencia con criterios y métodos de evaluación integral y contraloría social” (art. 6º.2.f). También se hace responsable por el logro de

(...) la idoneidad académica de los y las profesionales de la docencia que ingresen a las instituciones, centros o espacios educativos oficiales o privados del subsistema de educación básica, con el objeto de garantizar procesos para la enseñanza y el aprendizaje en el sistema educativo, con pertinencia social (...). (art. 6º.2.h)

Entre los criterios de evaluación se propone un abordaje integral del trabajador que incluye el mérito académico, el desempeño ético, social y educativo, de conformidad a lo establecido por la Constitución Nacional. En la medida en que estos cometidos y compromisos se cumplan, la norma garantiza la estabilidad laboral:

Se garantiza a los y las profesionales de la docencia, la estabilidad en el ejercicio de sus funciones profesionales, tanto en el sector oficial como privado; gozarán del derecho a la permanencia en los cargos que desempeñan con la jerarquía, categoría, remuneración y beneficios socioeconómicos en correspondencia con los principios (...) de la Constitución. (art. 41º)

Es interesante ver que la norma también reconoce la jubilación de los docentes con un tope temporal y con reconocimientos materiales: “El personal docente adquiere el derecho a la jubilación con veinticinco años de servicio activo en la educación, con un monto del cien por ciento del sueldo y de conformidad con lo establecido en la ley especial” (art. 42º).

Pero el derecho a la estabilidad reconoce algunos límites, planteándose sanciones graves en caso de castigos corporales o maltrato a los estudiantes; por manifiesta negligencia en el ejercicio del cargo; por abandono del cargo sin haber obtenido licencia; por agresión física, de palabra u otras contra compañeros de trabajo, superiores jerárquicos o subordinados; o por inasistencia o incumplimiento reiterado de obligaciones que le corresponden en las funciones de evaluación escolar, etc.

En un mismo sentido pueden ser sancionados gravemente quienes en el rol de dirección o supervisión violen la estabilidad de los educadores.

Es decir: que se supedita la estabilidad al cumplimiento del rol educativo, político y laboral de las obligaciones tanto de los docentes como de los directivos.

Otra vara –con razón– se aplica a los estudiantes, quienes, incurriendo en faltas de disciplina,

(...) se someterán a medidas alternas de resolución de conflictos, producto de la mediación y conciliación que adopten los integrantes de la comunidad edu-

cativa, resguardando siempre el derecho a la educación y a la legislación de protección de niños, niñas y adolescentes. (Disposiciones Transitorias, Primera, 1 a 14)

No podía ser de otro modo, en la medida en que el aprendizaje y la formación son el sentido de la educación pública.

Finalmente, nos interesa abordar dos ejes que en esta política aparecen íntimamente vinculados entre sí y a los fines de la construcción de una sociedad que proclama el derecho de todos a una vida digna, a un proyecto nacional de autonomía y a un orden social emancipador: se trata de las dimensiones de gobierno y participación.

## 12.7. GOBIERNO Y PARTICIPACIÓN

Hemos visto cómo en las formulaciones más generales –especialmente en las relacionadas con la formación para la ciudadanía– el discurso remite al desafío de construir una democracia protagónica y participativa.

En términos de la organización del conjunto del sistema, se propicia un modelo eficaz y transparente de gestión. La ley establece en este sentido:

La creación de una administración educativa eficiente, efectiva, eficaz, desburocratizada, transparente e innovadora, fundamentada en los principios de democracia participativa, solidaridad, ética, honestidad, legalidad, economía, participación, corresponsabilidad, celeridad, rendición de cuentas y responsabilidad social. (art. 6º.3.j)

Es cierto que el Estado –por vía de sus autoridades específicas– asume el proceso rector de la política educativa. Pero lo hace como garante de cierto equilibrio del proceso y también como articulador de los distintos niveles y ámbitos de participación:

El Estado formula y administra la política de supervisión educativa como un proceso único, integral, holístico, social, humanístico, sistemático y metodológico, con la finalidad de orientar y acompañar el proceso educativo, en el marco de la integración escuela-familia-comunidad, de acuerdo con los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. (art. 43º)

Asumidos estos criterios de gobierno y gestión del sistema, se plantea la necesidad de apuntar a un sistema descentralizado. Lo hace diferenciadamente para la Universidad. Así, el Estado promovería una política

(...) de territorialización de la educación universitaria, que facilite la municipalización, con calidad y pertinencia social en atención a los valores culturales, capacidades y potencialidades locales, dentro de la estrategia de inclusión social educativa y del proyecto de desarrollo nacional endógeno, sustentable y sostenible. (art. 6º.3.c)

Pero también establece mecanismos participativos para el conjunto de niveles del sistema:

El Estado, a través del órgano de competencia en el subsistema de educación básica, ejerce la orientación, la dirección estratégica y la supervisión del proceso educativo y estimula la participación comunitaria, incorporando tanto los colectivos internos de la escuela, como a diversos actores comunitarios participantes activos de la gestión escolar en las instituciones, centros y planteles educativos en lo atinente a la formación, ejecución y control de la gestión educativa bajo el principio de corresponsabilidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la presente ley. (art. 19°)

En términos de la vida de las instituciones educativas varios artículos ordenan estos principios y criterios de participación democrática. En primer lugar, resaltando especialmente el lugar de la comunidad educativa. Dice textualmente:

La comunidad educativa es un espacio democrático, de carácter social comunitario, organizado, participativo, cooperativo, protagónico y solidario. Sus integrantes actuarán en el proceso de educación ciudadana de acuerdo con lo establecido con la Constitución de la República, leyes y demás normas que rigen el sistema educativo. A tales efectos: 1. La comunidad educativa está conformada por padres (...), estudiantes, docentes, trabajadores administrativos (...) obreros (...) de las instituciones educativas, desde la educación inicial hasta la educación media general y media técnica y todas las modalidades del subsistema de educación básica. También podrán formar parte de la comunidad educativa las personas naturales y jurídicas, voceros (...) de las diferentes organizaciones vinculadas con las instituciones y centros educativos. 2. La organización y funcionamiento de la comunidad educativa se regirá por la normativa legal que a tal efecto se dicte (...). (art. 20°)

Un lugar específico tienen los propios estudiantes, a quienes se les reconoce un funcionamiento colectivo con tiempos y espacios institucionales:

En las instituciones y centros educativos en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo se organizarán consejos estudiantiles, sin menoscabo de las otras formas organizativas, destinadas a promover la formación de ciudadanas y ciudadanos mediante la participación protagónica y corresponsable del estudiantado, tomando en cuenta las especificidades de cada nivel y modalidad. (art. 21°)

Además de la “comunidad educativa” el texto refuerza otras dimensiones de la relación entre proyecto colectivo, participación y ciudadanía. Así regula la relación entre las organizaciones populares y la educación, que adquiere un carácter orgánico. Señala en sus primeros artículos la norma que el Estado promueve la participación social

(...) a través de una práctica social efectiva de relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad, que facilite las condiciones para la participación organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa. (art. 6°.4.a)

Y no solo las familias, es el territorio el que se convierte en un espacio de diálogo permanente con la comunidad educativa y sus prácticas. Así, el Estado promueve la efectiva participación “de las diferentes organizaciones sociales y comu-

nitarias en el funcionamiento y gestión del Sistema Educativo, facilitando distintos mecanismos de contraloría social (...)” (art. 6º.4.b).

En el artículo 17º se enuncia:

Las familias tienen el deber, el derecho y la responsabilidad en la orientación y formación en principios, valores, creencias, actitudes y hábitos (...) para cultivar respeto (...) Las familias, la escuela, la sociedad y el Estado son corresponsables en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus integrantes.

De manera complementaria, se establece en el artículo 18º:

Los consejos comunales, los pueblos y comunidades indígenas y demás organizaciones sociales de la comunidad, en ejercicio del Poder Popular y en su condición de corresponsables de la educación, están en la obligación de contribuir con la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas, la formación y el fortalecimiento de sus valores éticos, la información y divulgación de la realidad histórica, geográfica, cultural, ambiental, conservacionista y socioeconómica de la localidad, la integración familia-escuela-comunidad, la promoción y defensa e la educación (...) ejerciendo un rol pedagógico liberador para la formación de una nueva ciudadanía con responsabilidad social.

## 12.8. CONCLUSIONES PROVISORIAS

El recorrido por la norma nos permite vislumbrar en qué sentido se confirman las orientaciones que el Estado en Venezuela vino desplegando en su política educativa a partir del período abierto en 1999.

Como respuesta al modelo neoliberal, se establecen claras responsabilidades del Estado en materia de garantías, cuestión que por lo demás se puede corroborar por simple seguimiento de los crecientes aportes al presupuesto en educación y los innegables avances en materia de democratización del acceso a la educación, especialmente de sectores tradicionalmente excluidos de las instituciones escolares.

El Estado debe equilibrar las tensiones provenientes de sus múltiples funciones de gobernar para la igualdad y para la libertad de los venezolanos, desplegando fundamentos, creando dispositivos, aplicando recursos, rigiendo procesos que son complejos y contradictorios que hagan posible plasmar una dinámica social y educativa fundada en la justicia. No hablamos aquí de una justicia abstracta, ahistórica y formal sino de un concepto que resuelve procesos y resultados de *redistribución* material y simbólica, asegurando niveles crecientes de igualdad social y cultural; otros de *reconocimiento* de lo diverso, impulsando un lugar para todas las culturas y puntos de vista (que no sean negadoras de los derechos de otros, distintos), y que se construya a partir de mecanismos y prácticas efectivamente *participativas* en la implantación de un proyecto colectivo de presente y de futuro.

Los fines y principios que se propone este proyecto político educativo están claros y se precisan no solo en los dispositivos y recursos que asume el Estado, sino en los límites crecientes puestos al sector privado.

Por su lado, los fines de una democracia socialista, participativa y protagónica reconocen su presencia en las disposiciones a la descentralización del poder, a la

construcción de un currículo que hace interactuar distintos puntos de vista, saberes y culturas; en un mecanismo de gobierno participativo y profundamente democrático.

En suma, la letra legal expresa las tendencias democratizadoras enunciadas en documentos previos y plasma así una orientación inequívoca que ha despertado, como vimos hasta aquí, la furibunda reacción de los grupos de poder económico concentrado y sus instituciones.

Como señalamos en otros acápite, esta política constituye una herramienta complementaria de la compleja transformación económico-social, político cultural, subjetiva y estructural que de manera sostenida (pero no lineal) se desarrolla en la Venezuela de Hoy.

Recorrimos hasta aquí un extenso y rico camino para comprender las orientaciones, condicionamientos y perspectiva histórica de la política educativa bolivariana. En una primera aproximación, nos quedaron planteadas muchas preguntas.

En primer lugar, los textos revelan la existencia de una transformación revolucionaria del orden; lo afirman allí mismo y el discurso actual en Venezuela está más radicalizado, habiéndose planteado ya la necesidad de avanzar hacia el Socialismo del Siglo XXI. Una primera pregunta refirió a este proceso complejo; y a una descripción de las tensiones, conflictos, logros y dificultades de la creación de una nueva sociedad y un nuevo Estado; para avanzar desde aquí en el papel que este proceso le asigna a la educación pública.

Una segunda cuestión está referida a la política educativa: cómo se produce la transición entre lo viejo y lo nuevo; cómo se da la coexistencia entre la vieja institucionalidad y los nuevos institutos creados por la política educativa bolivariana. Esto abre varias sublíneas de indagación. Primero, ¿cómo se despliega el proceso de transición entre las viejas y las nuevas instituciones? Nos referimos a Ministerio y Misiones/Programas Banderas; Escuelas Públicas o Privadas Tradicionales/Instituciones Bolivarianas? Segundo, ¿cómo se produce en los sujetos –individual y colectivamente– la adscripción de los nuevos valores de la revolución? Tercero, ¿cómo se expresa en relación a la valoración de las redes institucionales? ¿Cómo se proyecta en la institución educativa y en las relaciones pedagógicas?

En tercer lugar, y en relación a los fines de la educación explicitados, surge el interrogante sobre cómo se plasman en medidas y regulaciones, cómo en las prácticas y relaciones específicas y si hay algún instrumento que permita visualizar el proceso y los resultados entre lo que se dice pretender y lo que se logra plasmar en la realidad. La Ley Orgánica de Educación promulgada el 15 de agosto de 2009 responde parte de este interrogante.

En cuarto lugar, las referencias a ámbitos participativos y de creación de un nuevo currículum surgen interrogantes sobre el proceso de construcción concreto, y un balance de sus avances relativos. En este marco, surgen ignorancias más específicas sobre las instancias enunciadas en los documentos: Constituyente Educativa, Congreso Pedagógico Bolivariano (el nacional y los regionales). Y en una línea complementaria, cómo se opera la síntesis, articulación u organización de

los saberes múltiples que atraviesan la escuela y sus relaciones (de los habitantes del territorio, familias y estudiantes, docentes, el conocimiento experto, directivos, etc.).

La relación entre el poder central y el poder de base, sus tensiones y potencialidades, el modo en que se va aprendiendo esta relación es materia de estudio; tanto en lo referido a la toma de decisiones (del gobierno al aula, pasando por la institución) como en el plano de la construcción curricular.

El balance de los logros defiende la expansión cuantitativa pero plantea asignaturas pendientes en materia de “cambio estructural cualitativo” y sería importante alcanzar la definición de este concepto y las medidas dispuestas para lograrlo.

Por otro lado, parece importante contestar cómo se traducen las exigencias, intensidad y condiciones del trabajo docente en el nuevo contexto. ¿Cuánto debe mutar para adecuarse a los nuevos objetivos de la educación pública, de signo democratizador e igualitario? ¿Cómo se viene operando este proceso? Y en relación al mismo: ¿cuál es la actitud de los maestros más experimentados? ¿Y cuál la de las organizaciones sindicales docentes? ¿Se asiste a un proceso de “desenajenación” en el que los docentes participan activamente en la definición de los fines y medios de su práctica? ¿Y qué ocurre si la elección del docente entra en contradicción con las políticas gubernamentales?

Finalmente aquí, nos preguntamos acerca de cuáles son las experiencias, su descripción y su balance sobre la internacionalización educativa en clave de la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA).

En suma, el recorrido realizado permite dar cuenta de algunos lineamientos de la orientación político-educativa en Venezuela y Bolivia, pudiendo observarse ya algunas rupturas fundamentales con los modelos preexistentes.

El análisis de la información disponible habilita, entonces, nuevas preguntas y asombros. La ignorancia sobre lo nuevo que se abre constituye un verdadero programa de investigación teórica inscrita en la tradición de la educación popular: entender y sentir la educación liberadora en construcción, comprender el mundo de hoy y sus complejidades es un requisito fundamental para actuar en él. Tenemos la esperanza de que este escrito haya contribuido en ese sentido.

# Bibliografía



Álvarez Uria Rico, Fernando, (comp.), *Neoliberalismo Versus Democracia*, Madrid, La Piqueta, 1998.

Azzellini, Darío, “América Latina: La revolución bolivariana: ‘o inventamos o erramos’ . Claves para leer el proceso de transformación social venezolano”, en revista *Herramienta*, N° 36, Buenos Aires, octubre de 2007.

Baudelot, Christian; Establet, Roger, *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI, 1999.

Capella, Juan Ramón, *Los ciudadanos siervos*, Madrid, Trotta, 2005.

Catacora Larrea, Remberto, “Descentralización de la Educación” en *El Estado y la Educación. Entre la descentralización y las autonomías*, La Paz, Bolivia, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, 2005.

Contreras, José D., *La autonomía del Profesorado*, Madrid, Morata, 1997.

Dussel, Enrique, *20 tesis de política*, México, CREFAL-Siglo XXI, 2008.

Foucault, Michel, *Historia de la Sexualidad. I. La voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI, 1998.

Fraser, Nancy, “Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente”, en revista *Entrepasados*, Año IV, N° 7, fines de 1994.

Frondisi, Risieri, *La Universidad en un mundo de tensiones*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

Holloway, John, “Del grito de rechazo al grito de poder: la centralidad del trabajo”, en Bonnet, Alberto; Holloway, John; Tischler, Sergio, (Comps.), *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana*, Volumen 1, Buenos Aires, Universidad Autónoma de Puebla y Herramienta Ediciones, 2005.

Lowy, Michael, *Walter Benjamín: aviso de incendio. Una lectura de las tesis “Sobre el concepto de historia”*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Imen, Pablo, *La Escuela Pública Sitiada. Crítica de la Transformación Educativa*, Buenos Aires, Ediciones del CCC, 2005.

Narvaja de Arnoux, Elvira, *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*, Buenos Aires, Biblos, 2008.

Nucinkis, Nicole, “La Fragilidad de las Políticas de Estado: Reflejos en la discusión Boliviana”, en Revista *Preal*, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, Santiago, diciembre de 2006.

Oliveira, Dalila Andrade, *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*, Petrópolis, Vozes, 2000.

Pozzi, Pablo; Negra, Fabio, *Huellas imperiales. Historia de los Estados Unidos de América 1929-2000*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2003.

Stafford, Griffit, “Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación”, en revista *Preal*, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, Santiago, diciembre de 2006.

Tapia, Luis, *La invención del núcleo común. Ciudadanía y Gobierno multisocietal*, Bolivia, Ed. Muela del Diablo, 2006.

Tardío, Alberto M., *Experiencias de Educación Fundamental / Educación Rural en Bolivia*, Edición de la Federación Departamental de Maestros en Educación Rural de Cochabamba, 1999.

Thwaites Rey, Mabel, (comp.), *Estado y marxismo. Un siglo y medio de debates*, Buenos Aires, Prometeo, 2007.

Tischler, Sergio, “Abrir la historia: constelaciones y luchas en la elaboración del tiempo nacional. Una aproximación desde la historia de Guatemala”, en Bonnet, Alberto; Holloway, John; Tischler, Sergio, (Comps.), *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana*, Volumen 1, Buenos Aires, Universidad Autónoma de Puebla y Herramienta Ediciones, 2005.

Trujillo López, María, *Historia del Movimiento Sindical del Magisterio Rural Boliviano*, La Paz, Bolivia, Editor Responsable CONMERB, 2004.

Waquant, Loïc, *Las Cárceles de la Miseria*, Buenos Aires, Manantial, 2004.

Weiler, Hans, “Enfoques comparados en descentralización educativa”, en Pereyra, M. A. (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, 1996.

## Artículos electrónicos

Torem, Gabriel, “Educación Intercultural bilingüe en Bolivia. El lugar de las demandas sociales en la legislación boliviana”, en: [www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/catedras/gallegos/EducacióninterculturalbilingüeBolivia](http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/catedras/gallegos/EducacióninterculturalbilingüeBolivia).

Brienen, Marten, “¿Por qué Warisata no es lo que parece: la escuela-ayllu y el establecimiento del control estatal en la educación indígena”. Universidad de Leiden, Holanda. Traducción Isabel Scarborough, en: [http://fundacioin.preibandes.org/virtual/docs/documentos/cambio\\_continuidad\\_Bolivia-etnicidad\\_Cultura\\_identidad.pdf](http://fundacioin.preibandes.org/virtual/docs/documentos/cambio_continuidad_Bolivia-etnicidad_Cultura_identidad.pdf), p. 3

Balcedo, Pablo, “Sociedad Política y Sociedad Civil en la Venezuela Bolivariana”, en *La revista del CCC* [en línea], mayo/agosto 2008, N° 3. Actualizado: 2008-10-16 [citado 2009-02-19], en: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/64/>.

## Documentos / normas

Ministerio de Educación Pública y Bellas Artes. “Código de la Educación Boliviana. Decreto Supremo 03937-20”, enero de 1955.

“Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana. Informe nacional de la República Bolivariana de Venezuela”, agosto 2004.

“La Educación Bolivariana. Políticas, Programas y Acciones. Cumpliendo las metas del milenio”, Caracas, noviembre de 2004.

“Discurso de Evo Morales ante la Asamblea Legislativa con motivo de su asunción”, 22 de enero de 2006.

“Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo”, Caracas, septiembre de 2007.

Intervención del Embajador de Venezuela en un encuentro universitario titulado “Pilares de la Educación Bolivariana”, de 2007.

Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), “XXI Congreso Nacional Ordinario. Conclusiones y Resoluciones”, Tarija, 19 al 25 de noviembre de 2007.

Ley 1551. Bolivia

Proyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Exposición de Motivos.



OTROS TÍTULOS PUBLICADOS POR EL  
CENTRO CULTURAL DE LA COOPERACIÓN FLOREAL GORINI

*Puerto Luis (La tercera invasión inglesa)*. Novela. Horacio López.

*A orillas del mar dulce*. Novela. Pablo Marrero.

*Alem. La revolución traicionada*. Novela. Horacio López.

*Micropoéticas I. El nuevo teatro de Buenos Aires en la postdictadura (1983/2001)*. Crítica teatral. Coordinador: Jorge Dubatti. Jorge Dubatti, Araceli Arreche, Federico Baeza, Marcel Bidegain, Susana Blanco, Patricia Devesa, Silvina Díaz, María Victoria Eandi, Marina Elbaum, Patricia Espinosa, Marina García Barros, Mariana Gardey, Ana Groch, Silvana Hernández, Patricia Lanatta, Ileana Levy, Roberto López, María Fernanda Pinta, Lola Proaño, Cecilia Propato, Lucas Rimoldi, Alfredo Rosenbaum, Denise Scheines, Verónica Tejeiro.

*Micropoéticas II. El teatro de grupos, compañías y otras formaciones*. Crítica teatral. Coordinador: Jorge Dubatti. Jorge Dubatti, Araceli Arreche, Marcela Bidegain, Gerardo Camilletti, Patricia Devesa, Silvina Díaz, María Victoria Eandi, G. Fernández Chapo, Mariana Gardey, Ana Groch, Klaus Kiewert, Patricia Lanatta, Araceli Laurence, Roberto López, Ruben Maidana, Cecilia Propato, Denise Scheines, Nora Lía Sormani, Marta Taborda, Melania Torres, Luciana Zylberberg.

*Micropoéticas III. Teatro y producción de sentido político en la postdictadura*. Crítica teatral. Coordinador: Jorge Dubatti. Jorge Dubatti, Ricardo Bartís, Marcela Bidegain, Pamela Brownell, Daniel Casablanca, Patricia Devesa, María Victoria Eandi, Mariana Gardey, Adriana González, María Natacha Koss, Patricia Lanatta, Marta López, Leonor Manso, Cristina Martí, Pablo Mascareño, Eduardo Pavlovsky, Gabriel Peralta, Javier Rama, María Romano, Nora Lía Sormani, Mariano Gabriel Ugarte.

*Sujetos a la incertidumbre: transformaciones sociales y construcción de subjetividad*. Coordinadora: Susana Murillo. Susana Murillo, Dana Borzese, Eva Vázquez, Ignacio Amatriain, Matías Landau, Natalia Gianatelli, Paula Santamaría, Roberta Ruiz, Valeria Falleti, Vanesa Luro.

*Contratiempos. Espacios, tiempos y proyectos en Buenos Aires de hoy*. Coordinadora: Susana Murillo. Julio Fajn, Susana Murillo, Paula Aguilar, Joaquín Algranti, Ignacio Amatriain, Dana Borzese, Natalia Gianatelli, Ana Grondona, Matías Landau, María José Nacci, Paula Santamaría, Valeria Ré, María Guadalupe Romero, Roberta Ruiz, Juan Ignacio Vallejos, Matías Zarlenga.

*Fábricas y empresas recuperadas. Protesta social, autogestión y rupturas en la subjetividad*. Coordinador: Gabriel Fajn. Natalia Bauni, Julieta Caffaratti, Andrea De Felice, Fernando Bustamante, Nicolás Cha, Cecilia Gofman, Camila Help, Gisela Zukernik, Patricia Davolos, Laura Perelman, Natalia Cillis, Alexia Sánchez, Marcelo Summo. Prólogo de Angel Petriella.

*Contraviento. Organizaciones y poder*. Angel Petriella.

*Argentina. La escritura de su historia*. Ensayo. Daniel Campione.

*Dos caminos - ERP Montoneros*. Ensayo. Guillermo Caviaasca.

*El comunismo en argentina. Sus primeros pasos*. Daniel Campione.

*Historia de la crueldad argentina I. Julio Argentino Roca*. Coordinador: Osvaldo Bayer. Osvaldo Bayer, Daniel Campione, Miguel Mazzeo, Eduardo Sartelli, Grupo de Arte Callejero.

*Universidad y dictadura. Derecho, entre la Liberación y el Orden (1976/83)*. Pablo Perel, Eduardo Raíces, Martín Perel. Prólogo de Osvaldo Bayer.

*Los años de Menem (cirugía mayor)*. Ensayo. Julio C. Gambina y Daniel Campione.

*Moloch Siglo XXI. A propósito del Imperialismo y las Cumbres*. Compilador: Julio C. Gambina. Juan Carlos Junio, Atilio Borón, Estella Calloni, Ana Esther Ceceña, Horacio López, Beatriz Rajland, Alfredo García, Daniel Campione, Juano Villafañe, Miguel Mazzeo, Pablo Imen, Ana María Ramb, Jorge Dubatti, Julio C. Gambina, Javier Echaide, Héctor Barbero, Sonia Winer, Luciana Ghiotto.

*Revolución y periodismo.* Ensayo. Ricardo Horvath.

*Carta abierta a Mariano Grondona: Interpretación de una crisis argentina.* Ensayo. Omar Acha.

*Oswaldo Bayer. Miradas sobre su obra.* Coordinador: Miguel Mazzeo. Floreal Gorini, Osvaldo Bayer, Ana María Ramb, María Cecilia Di Mario, Ulises Gorini, Norma Fernández, Daniel Campione, Graciela Daleo, Juan Carlos Cena, Miguel Mazzeo.

*Por Tuñón.* Compiladora: Susana Cella. Jorge Boccanera, Emiliano Bustos, Leonardo Candiano, Fanny Edelman, Daniel Freidemberg, Juan Gelman, Efraín Huerta, José Luis Mangieri, Lucas Peralta, Horacio Salas, Rosa Saravia, David Viñas, Fina Warschaver.

*Arte, política y pensamiento crítico.* Coordinadores: Juan C. Romero y Marcelo Lo Pinto. Fernando Bedoya, María Teresa Constantin, Guillermo Fantoni, Alberto Giudici, Eduardo Grüner, Ana Longoni, Laura Malosetti Costa, Miguel Melcon, Alejandro Méndez, Luis Felipe Noé, Ernesto Pesce, Diana Wechler, Horacio Zabala.

*Sembrando al viento. El estilo de Osvaldo Pugliese y la construcción de subjetividad desde el interior del tango.* María Mercedes Liska.

*La escuela pública sitiada. Estudio crítico de la Ley Federal de Educación.* Pablo Imen.

*El PRT-ERP: Claves para una interpretación de su singularidad. Marxismo, Internacionalismo y Clasismo.* Eduardo Weisz.

*Raúl González Tuñón periodista.* Germán Ferrari.

*Las primeras experiencias guerrilleras en Argentina.* La historia del «Vasco» Bengochea y las Fuerzas Armadas de la Revolución Nacional. Sergio M. Nicanoff y Axel Castellano.

*Debates pendientes en Salud.* Compiladores: Dr. Ricardo López; Lic. Susana Gerszenzon.

*Hidrocarburos y política energética. De la importancia estratégica al valor económico: Desregulación y Privatización de los hidrocarburos en Argentina.* Diego Mansilla.

*Miguel Ángel Bustos. Prosa. 1960/1976.* Presentación de Rodolfo Mattarollo; prólogo de Emiliano Bustos.

*Para leer a Gramsci.* Daniel Campione.

*El libre comercio en lucha. Más allá de la forma ALCA.* Rodrigo Pascual; Luciana Ghiotto; David Lecumberri Dalía.

*Boedo. Orígenes de una literatura militante. Historia del primer movimiento cultural de la izquierda argentina.* Leonardo Candiano; Lucas Peralta.

*Buenos Aires-Moscú-Buenos Aires. Los comunistas argentinos y la Tercera Internacional. Primera Parte (1921-1924).* Daniel Campione; Mercedes López Cantera; Bárbara Maier (Compiladores).

*Voluntarios de Argentina en la Guerra Civil Española.* Lucas González; Jerónimo Boragina; Gustavo Dorado; Ernesto Sommaro.

*Emergencia: cultura, música y política.* Coordinador: Mariano Ugarte. Compilación: Luis Sanjurjo. María Balmaceda; Mariano Gallego; Fernando González Ojeda; Gabriel Herz; Virginia López; Daniel Salerno; Luis Sanjurjo; Malvina Silba; Carolina Spataro; Mariano Ugarte.

*Las huelgas bancarias, de Perón a Frondizi (1945-1962). Contribución a la historia de la lucha de clases en la Argentina.* Omar Acha.

*Estética y marxismo. Teatro, política y praxis creadora.* Raúl Serrano.

*Muertes silenciadas: La eliminación de los "delincuentes". Una mirada sobre las prácticas y los discursos de los medios de comunicación, la policía y la justicia.* Alcira Daroqui (Compiladora). Alcira Daroqui; Carlos Ernesto Motto; Ana Laura López; Gabriela Magistris; María Lucía Canavesio; María Luz Damone; Mercedes Calzado; Nicolás Maggio; Luciana Cepeda; Silvia Viñas; Viviana Reinoso.

*Estéticas de la periferia. El teatro del Gran Buenos Aires Sur.* Patricia Devesa; Gabriel Fernández Chapo (Compiladores). Mariana Cerrillo, Patricia Devesa; Mario Di Nicola; Laura

Falco; Gabriel Fernández Chapo; Andrea Giliberti; María Florencia Heredia; Patricia Lanatta; María Araceli Laurence; Silvia Ragusa; Giselle Rodas.

*Memorias de la universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior.* Marcela Mollis (Compiladora). Martha Amuchástegui; Sofía Dono Rubio; Mariana Lazzari; Marcela Mollis; Claudio Suasnábar; Daniel Galarza; Roberto Rodríguez Gómez; Augusto Pérez Lindo; Carlos Alberto Torres.

*Silvia Bleichmar: Superar la inmediatez. Un modo de pensar nuestro tiempo.* Editor: Jorge Testero.

*Estética y marxismo. Teatro, política y praxis creadora.* Raúl Serrano.

*Oswaldo Pugliese.* Hamlet Lima Quintana.

*El ataque de Colombia en territorio ecuatoriano.* Margarita Vallejo y Horacio A. López.

*El aire estaba quieto.* Carlos J. Aldazábal.

*Sigilo y nocturnidad en las prácticas periodísticas hegemónicas.* Víctor Ego Ducrot (Coordinador). Ernesto Espeche, Fernando López, Carlos Rodríguez Esperón y Víctor Ego Ducrot.

*Educación, Revolución Científico-Técnica y Reorganización Universitaria. La Segunda Reforma.* Ernesto Giudici.

#### Últimas Co-ediciones:

*Las industrias culturales en la legislación argentina.* Gustavo López [con la Universidad Nacional de Quilmes]

*Abya Yala, hijos de la tierra. Fotografía documental sobre la organización barrial Tupac Amaru.* Fotos de Sebastián Miquel. Textos de Noé Jitrik. [con la Universidad Nacional de Quilmes y Página 12]

*Del Centenario al Bicentenario. Literatura: Imágenes, poéticas y voces en la literatura argentina: fundación e itinerarios.* Susana Cella (coord.) [con el Fondo Nacional de las Artes]

*Del Centenario al Bicentenario. Dramaturgia: Metáforas de la Argentina en veinte piezas teatrales - 1910-2010.* Jorge Dubatti (coord.) [con el Fondo Nacional de las Artes]

*Del Centenario al Bicentenario. Artes Visuales: Lecturas, problemas y discusiones en el arte argentino del último siglo - 1910-2010.* Juan Pablo Pérez, Cecilia Iida, Laura Lina. [con el Fondo Nacional de las Artes]

*Del Centenario al Bicentenario. Música: Sonidos, tensiones y genealogía de la música argentina - 1910-2010.* Mariano Ugarte (coord.) [con el Fondo Nacional de las Artes]

