

Venezuela y Bolivia en la Construcción de una Nueva Educación Pública: Desafíos pedagógicos para el Socialismo del Siglo XXI

Pablo Imen

RESUMEN

El presente artículo se propone recorrer, en el marco de América Latina y asumiendo la existencia de un nuevo mapa regional, aspectos político-educativos y pedagógicos de dos de los países que se han propuesto recrear el proyecto del Socialismo del Siglo XXI.

Se hace foco en la orientación de las políticas públicas, algunos dispositivos y proposiciones desplegadas en Venezuela y Bolivia, haciendo particular énfasis en las definiciones discursivas emanadas de las nuevas Cartas Constitucionales, y de las políticas educativas implementadas por los gobiernos.

La exploración de estos procesos complejos habilita nuevas preguntas sobre la continuidad de dichos procesos y de confrontar con cierta eficacia frente a las pervivencias — especialmente en educación — de las posiciones tecnocráticas sostenidas por los proyectos neoliberal-conservadores que encuentran aún fuerzas de soporte en ámbitos de la sociedad civil y en espacios estatales aún colonizados por la perspectiva de la derecha política y pedagógica.

ABSTRACT

This article proposes to discuss, in the context of Latin America and assuming the existence of a new regional map, political-educational and pedagogical aspects of two countries that have been proposing themselves to recreate the project of the socialism in the XXI Century.

It focus the orientation of public policies, some devices and propositions deployed in Venezuela and Bolivia, with particular emphasis on discursive definitions originated from the new Charters, and from educational policies implemented by the governments.

The exploration of these complex processes enables new questions about the continuity of these processes and to confront with some efficiency the survivals — especially in education — of the technocratic positions held by neoliberal-conservative projects that are still supported by areas of civil society and in state spaces still colonized by the right political spectrum and pedagogical perspectives.

A MODO DE INTRODUCCIÓN: LOS LEGADOS DE LA PESADA HERENCIA NEOLIBERAL-CONSERVADORA

Aunque los pronósticos de los oráculos oficiales y buena parte de las usinas ideológicas en los noventa — apologéticas y críticas — auguraban larga vida al proyecto neoliberal, el fin de siglo fue el escenario de procesos políticos y sociales que, con diverso alcance y profundidad, reflejaron impensadas transformaciones del mapa regional en Nuestra América: emergen alternativas nacionales diversas pero, mayoritariamente, cuestionadoras del modelo preexistente.

El modelo neoliberal-conservador, como proceso y producto de las luchas culturales, sociales y políticas a escala mundial, expresó una crisis orgánica del capitalismo de bienestar y su recomposición en renovada clave mercantilista. Más aún, hoy se registra una crisis global con epicentro en los países del capitalismo maduro que expresa un límite infranqueable a la continuidad del proyecto neoliberal. Se trata de una encerrona de naturaleza civilizatoria, integral, que supera a la de 1930 en la medida en que se incorporan aspectos ecológicos, ambientales, energéticos no registrados en la coyuntura de los primeros años del siglo XX.

Cabe señalar que, en términos históricos y estructurales, el capitalismo constituye un orden social fundado en la reproducción de relaciones de desigualdad y sometimiento. No se trata, sin embargo, de una realidad inmutable ni homogénea sino que está sujeta a los vaivenes de la lucha de clases y, por tanto, la configuración del orden se despliega a través de mutaciones en una dinámica que expresa los resultados — siempre contingentes — de los antagonistas en disputa. Las lecturas que “por derecha” niegan toda continuidad con el modelo capitalista preexistente así como las interpretaciones de la izquierda que no avizoran ninguna distinción entre el período de los Estados benefactores y su reconfiguración como Estados Penales o de Seguridad difícilmente puedan dar cuenta de aquél proceso ni del nuevo camino abierto con el cambio de milenio.

El siglo XIX expresó la consolidación del orden burgués, cuya marcha expansiva hizo una primera gran crisis orgánica en las primeras décadas del siglo XX. En este sentido, y como respuesta a la crisis orgánica enunciada, el período histórico que se extiende entre los años treinta y los años setenta del siglo XX revela

un proceso de recomposición capitalista que democratiza relativamente la economía, la política y la educación.

Aún en el marco de esos capitalismo menos deshumanizados, el sistema educativo recibió un triple mandato haciéndolo funcional a la reproducción de las relaciones sociales vigentes — cualquiera sea el particular modo de organización del capitalismo: en primer lugar, proceder a la naturalización del orden social. Sin la necesidad de incurrir en directa apología del capitalismo, las prácticas educativas se ordenan alrededor de un relato lineal que debe aprenderse y repetirse. La “ciencia” que traduce el discurso pedagógico no es otra cosa que una explicación acerca de una realidad o un fragmento de la misma que no puede sino memorizarse y repetirse. Y esto no ocurre sólo en la medida en que los contenidos de las materias justifican la historia oficial, la sociología oficial, la economía oficial sino en la propia relación pedagógica, en que la autoridad del conocimiento y del docente son la referencia ineludible e incuestionable del acto de aprendizaje. Las relativamente recientes definiciones de “calidad educativa” como conocimiento elaborado por expertos, traducidos por las empresas editoriales, “transmitidos” por unos docentes enajenados en los cerebros de los educandos y medidas por el Ministerio de Educación no hacen más que reforzar esta lógica de la naturalización del orden. En segundo lugar; generar un proceso, una dinámica y unos efectos de distribución de ganadores y perdedores²⁵ y, en tercer término, difundir una práctica social fundada en el respeto a la jerarquía y la aceptación resignada de relaciones de sometimiento²⁶. La afirmación de estas notas comunes en las relaciones entre capitalismo y educación no debe impedir ver los matices — a veces significativos — en las “políticas educativas de los capitalismo realmente existentes” que generaron procesos y resultados siempre naturalizadores, desiguales y autoritarios, pero con luchas que habilitaron efectos de menor desigualdad o mayor democratización.

La imposición neoliberal conservadora, que en nuestros países fue impuesta a través de inéditas dosis de represión — al punto de que muchos de esos procesos

²⁵ Un simple relevamiento estadístico sobre quienes acceden, permanecen, terminan o son expulsados del sistema educativo podrá reflejar las inocultables tendencias clasistas del sistema educativo formal.

²⁶ La naturaleza autoritaria del sistema educativo desde sus orígenes se refleja en múltiples indicadores, desde el Reglamento Escolar a la dinámica vertical que estructura cotidianamente el sistema educativo.

fueron calificados como verdaderos “genocidios”²⁷ — tuvo como correlato una reformulación de las relaciones entre Estado, economía y sociedad.

En el plano de la política, se asistió a una inédita ruptura de las relaciones entre gobernantes y gobernados. Los primeros, elegidos por el voto popular, se encomendaron a la custodia exclusiva de los intereses de los grupos económicos concentrados, obedeciendo fielmente las recetas de los organismos multilaterales de crédito y desplegando un programa de política pública que sólo podía implementarse tras procesos brutales de disciplinamiento social²⁸ acompañado de mecanismos de cooptación corrupta de las élites dirigentes y, complementariamente, con nuevos dispositivos represivos. La judicialización del conflicto social es un ejemplo concreto de las nuevas modalidades de un reconfigurado Estado Penal o Estado de la Seguridad.

En la esfera de la economía, se asistió a un proceso de subordinación de la producción material a las dinámicas del capital financiero incorporando a nuestros países a una reorganización de la división internacional del trabajo bajo el común denominador de la programática neoliberal: privatizaciones, flexibilización laboral, ajuste estructural, equilibrio presupuestario, apertura económica, y otros puntos cuyos efectos en términos de injusticia social son evidentes: incremento de la miseria y la pobreza, expansión del desempleo; ampliación en la brecha de la desigualdad, empeoramiento de todos los indicadores sociales — mortalidad infantil, enfermedades, retroceso en educación, crecientes problemas habitacionales, etc.

Esta expresión particularmente aguda y cruenta del capitalismo tuvo también una política educativa específica, que sobreimprimió a los mandatos fundacionales del orden capitalista nuevas tareas a resolver para hacer consistente el modelo neoliberal. La más urgente y expandida remitió a la gestión de la pobreza. Efectivamente, la inédita expansión de la pobreza ocurrida como consecuencia de la aplicación de las políticas del Consenso de Washington tuvo implicancia en las nuevas demandas sobre las instituciones educativas que fueron reconvertidas en verdaderos depósitos de niños y adolescentes privados de los más elementales

²⁷ En junio de 2006, el Tribunal Oral Federal N° 1 de La Plata en Argentina juzgó al represor Miguel Osvaldo Etchecolatz explicitando en el veredicto que se lo acusaba y condenaba “*delitos de lesa humanidad cometidos en el marco de un genocidio*”. Con un fallo similar, un año más tarde fue condenado el cura Christian Von Wernich a reclusión perpetua por el mismo tribunal oral federal.

²⁸ Además de los genocidios perpetrados por las dictaduras militares, se asistió a la instalación de procesos hiperinflacionarios que tuvieron como contrapartida una inédita expansión de la pobreza y el desempleo.

derechos de ciudadanía. Otra tarea remitió a la gestión del empleo. En tal sentido y en el marco de un modelo que se orientó a la expulsión de mano de obra como dispositivo de disciplinamiento de los trabajadores, la educación constituyó un triple recurso al servicio del proyecto neoliberal. Primero, porque los certificados escolares se convirtieron en mecanismos de selección de primera instancia en unos mercados laborales expulsivos. Por caso: para ser empleado como repositor de góndolas en supermercados, se requería el título secundario completo. Segundo, porque a través del mecanismo de pasantías se operó un proceso de recambio de personal calificado, de mucha antigüedad y más “costoso” por jóvenes necesitados de empleo mucho más “baratos”. En algunos casos se presentaron usos grotescos de las “pasantías laborales”, como los estudiantes universitarios de comunicación social que tenían como tarea la atención del 110, servicio de las empresas telefónicas de asesoramiento al cliente. Tercero porque cumplió la función ideológica de asignar a la educación la responsabilidad por la “empleabilidad” de los educandos, exportando la crisis de la economía a la esfera educativa.

Una última función remitió a la gestión de negocios. Los procesos de mercantilización educativa se dieron por muy diversos modos: por la expansión del sector privado; por la reformulación de las actividades de las Universidades Públicas financieramente asfixiadas que reorientaron sus tareas para vender servicios diversos y generar recursos adicionales; por la terciarización de servicios como comedor o limpieza adjudicados a empresas privadas, etc.

Lo dicho hasta aquí permite sostener la hipótesis siguiente: la herencia neoliberal conservadora (sus consecuencias) fue una causa eficiente en las generalizadas protestas que dieron lugar a nuevos gobiernos en América Latina. Ciertamente, un rasgo de este escenario renovado fue la diversidad de alcance y profundidad de los procesos políticos nacionales. Una minoría de países prolonga la aplicación más o menos aggiornada de las políticas neoliberales. Esta continuidad refleja enormes conflictivas sociales y políticas. México, Colombia, Perú y recientemente Chile son los exponentes de este proyecto que estalló en el plano mundial y que exigirá profundas reformulaciones del orden capitalista. Otro grupo de países intenta desmontar ese modelo neoliberal-conservador a partir de complejos procesos de negociación y disputa con los antiguos bloques de poder social, avanzando de manera gradual y contradictoria dada la relación de fuerzas sociales y políticas. Allí incluimos a Brasil, Uruguay, la propia Argentina. Un tercer grupo ha

emprendido — fundado en un proceso de creciente movilización y radicalización popular — la construcción de lo que ellos autodenominan “socialismo del siglo XXI”. Además de la histórica revolución cubana, se inscriben en esta apuesta Venezuela, Bolivia y Ecuador.

En el plano de las relaciones entre países emergen nuevos ensayos de construcción como la Alternativa Bolivariana de los Pueblos (ALBA) compartida por Cuba, Venezuela, Bolivia, Nicaragua, Ecuador, Dominica, San Vicente y Granadinas y — hasta el golpe de Estado en junio de 2009 — Honduras. Paraguay participa como observador externo, y la perspectiva sería su futura incorporación a este proyecto. Se trata de un fenómeno que está en sus inicios y que implementó novedosos mecanismos de colaboración mutua. A modo de ilustración, pueden relevarse como ejemplos la asistencia de alfabetizadores y médicos de Cuba en Venezuela y Bolivia, o el aporte de hidrocarburos de Venezuela y Bolivia a Cuba, de modo que se van generando espacios de encuentro para avanzar en la profundización y extensión de esta construcción colectiva. En otra dirección, cabe señalar la creación del ALBA Cultural o la reciente reunión de Ministros de Educación de los países del ALBA en marzo de 2009. Allí se han planteado un próximo encuentro donde rindan cuentas por el objetivo de eliminar el analfabetismo en esos países y se proponen poner en discusión el concepto de “calidad educativa”. La última y trascendente novedad al momento de la escritura de estas líneas, en abril de 2009, es la decisión de crear una suerte de moneda común, el Sucre (Sistema Único de Compensación Regional de Pagos), medida inédita que involucra las esferas económica, política y cultural.

El actual proceso histórico, por tanto, genera novedades en todos los ámbitos de la vida social y, en este marco, la política educativa viene siendo objeto de redefiniciones que proponen una direccionalidad consistente con las otras políticas públicas. Podemos deducir que los alcances de las respectivas políticas educativas guardan cierta consonancia con los procesos más generales en cada país. Por caso, las noticias de Chile y las fuertes luchas para desmontar el modelo educativo mercantilista es una expresión de los límites que impone el proceso político. Más todavía, 2009 significó la derrota de la Concertación y el triunfo de la derecha política de evidentes resonancias pinochetistas. De modo análogo, las complejidades de la transición y la relación de fuerzas en Argentina dan cuenta de procesos contradictorios que revelan continuidades y rupturas con las políticas educativas

previas. Recién en 2006 se derogó la Ley Federal de Educación y en 2009 sigue vigente la muy neoliberal Ley de Educación Superior. Sostenemos que dichas complejidades — en cada uno de los países de la región — responden, más que a la unilateral voluntad de cambio (o no) de los gobiernos nacionales, a una constelación de luchas y relaciones de fuerza que van condicionando el proceso de definición e implementación de las políticas educativas nacionales. De las distintas experiencias en curso trabajamos aquí sobre las dos que han definido con más énfasis la voluntad de construir un modelo socialista: Venezuela y Bolivia.²⁹

Nos centraremos en este artículo en construir una primera reflexión a la pregunta sobre las orientaciones de política educativa que se desprenden de los textos legales o discursos oficiales en Venezuela³⁰ y Bolivia. Estos textos operan como un gran motor del cambio, cuyo punto de partida ha sido la exigencia de una reversión de las relaciones de opresión e injusticia desarrollados en el pasado reciente. Para el análisis de los modos por los cuales las nuevas políticas apuntarían a una redefinición dirigida a profundizar procesos de mayor justicia, nos vamos a valer para del aporte teórico de Nancy Fraser³¹, quién propone abordar tres dimensiones complementarias del concepto de “justicia”: la **redistribución**, el **reconocimiento** y la **participación**.

Comencemos en primer término por algunas necesarias referencias conceptuales, para luego avanzar en el análisis de los procesos sociales, políticos y educativos que se están desplegando en los países que estamos observando.

Redistribución, Reconocimiento y Participación: un interregno conceptual

Los procesos políticos que surgen con el cambio de siglo constituyen una respuesta a imposiciones que están históricamente yuxtapuestas. En efecto, América Latina sufrió a lo largo de su historia diversos mecanismos de sometimiento y expoliación.

²⁹ Excluimos el caso de Cuba, ya que la Revolución ha cumplido cincuenta años y exigiría un abordaje específico por el proceso extendido en el tiempo y las peculiares características que asumió el modelo socialista cubano.

³⁰ En el caso de Venezuela, tomamos la Constitución vigente desde 1999 pero incorporamos la lectura y consideración de las modificaciones propuestas en 2008, derrotada en el referéndum de ese mismo año pero con importantes contenidos que marcan el rumbo decidido por el gobierno de Hugo Chávez.

³¹ Aunque tiene trabajos previos, nos basamos para esta sección en Fraser, N. y Honnet, A., “¿Redistribución o Reconocimiento?”. Editorial Morata: Madrid, 2006.

Desde la conquista española y portuguesa para aquí, múltiples sujetos colectivos han sido sucesivamente discriminados, sometidos, explotados, oprimidos... Y esas capas sucesivas de dominación se han expresado como un haz de injusticias que fueron resistidas de diversos modos, y con divergentes resultados por quienes fueron sus víctimas.

De este caminar histórico sostenemos que la restitución de procesos de justicia — económica, social, cultural, política, identitaria, etc. — configuran el primer punto de todo programa de signo emancipador y humanista. Desde estas opciones nos parece fundamental desarrollar algunas precisiones en torno al concepto de justicia (o injusticia, por su negación).

La (in)justicia es un concepto complejo y compuesto, sujeto a distintas lecturas, interpretaciones, límites, alcances y definiciones. Nancy Fraser distingue entre la “redistribución”, el “reconocimiento” y la “participación”.³²

Fraser indica que entre las múltiples reivindicaciones que responden a la demanda de justicia social las que corresponden a la “redistribución” son las más difundidas. Y si bien es cierto que un parámetro de la injusticia es el modo en que se distribuye la riqueza, el poder y el conocimiento; una segunda cuestión en debate se circunscribe a las demandas por “reconocimiento” o, lo dicho en otros términos, lograr “un mundo que acepte la diferencia” (FRASER, 2006, p. 17).

Aunque una parte importante de las injusticias redistributivas tiene anclaje en la estructura socioeconómica y remite a los mecanismos de explotación, marginación económica o privación; también existen en la esfera simbólica — y la educación no es un ámbito menor — relaciones de injusticia distributiva, en materia de “conocimientos” valiosos y reconocimientos desigualmente distribuidos. En el caso de las injusticias redistributivas, las diferencias entre grupos (clases) que se apropian de manera diferencial de bienes materiales o simbólicos se resuelven a partir de exigencias igualitarias.

El reconocimiento, por su parte, “designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí” (FRASER, 2006, p. 20). Su esfera privilegiada es la de la cultura, y allí las

³² Aunque tiene otros artículos previos, en el libro “¿Redistribución o Reconocimiento?” Nancy Fraser desarrolla con profundidad estas cuestiones en el capítulo 1, “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación” un valioso análisis de estos aspectos del concepto de justicia social. Ver en Fraser, N. y Honnet, A., “¿Redistribución o Reconocimiento?”. Editorial Morata: Madrid, 2006. De allí tomamos el material textual.

sociedades opresivas registran fenómenos de dominación cultural; no-reconocimiento o falta de respeto; todos los cuales tienen expresiones concretas en la vida escolar y en las currículas oficiales. En el caso de las dinámicas de no-reconocimiento, las soluciones pueden ser al menos dos: una es reivindicar aspectos de la cultura negada o despreciada. La otra es “reconstruir los términos en los que se elaboran en la actualidad las diferencias”.³³ A modo de ejemplo, si a los fines de la consagración del derecho a la identidad la homosexualidad reclama el valor de la diferencia; otra cuestión remite a su consideración en términos jurídicos: la estructuración de la norma civil debería disolver las diferencias entre matrimonios heterosexuales y homosexuales dando lugar a un único y abarcador concepto de unión legal.

Estas dos exigencias de “redistribución” y “reconocimiento”, en la posición que defendemos no se relacionan de manera excluyente sino que constituyen aspectos complementarios de un mismo concepto de justicia social. El debate remite al modo en que tales cuestiones se combinan (y veremos que en Venezuela y muy especialmente en Bolivia el problema se expresa de manera muy concreta).

A los efectos prácticos [...] casi todos los ejes de subordinación del mundo real pueden tratarse como bidimensionales. Prácticamente todos suponen tanto una mala distribución como un reconocimiento erróneo, de manera que cada una de estas injusticias tenga cierto peso independiente, sean cuales fueren sus raíces últimas. Sin duda, no todos los ejes de subordinación son bidimensionales del mismo modo ni en el mismo grado. Algunos, como la clase social, se inclinan más hacia el extremo de la distribución del espectro; otros, como la sexualidad, se inclinan más hacia el extremo del reconocimiento, mientras que otros, como el género y la ‘raza’, se agrupan en torno al centro. La proporción exacta de perjuicio económico y de subordinación de estatus debe determinarse empíricamente en cada caso. [...] Por tanto, como cuestión práctica, la superación de la injusticia en casi todos los casos exige tanto la redistribución como el reconocimiento. (Fraser, N.; Honnet, A., 2006, p.33).

La combinación de ambas cuestiones no excluye potenciales conflictos entre el problema de la redistribución y el reconocimiento. Un caso bien interesante en este punto es el ocurrido en Bolivia. En 2006 fue presentado un anteproyecto de Ley de Educación Boliviana Siñani-Pérez, que hace un fuerte énfasis en la naturaleza pluricultural del Estado Plurinacional Boliviano y los docente urbanos cuestionan, entre otros aspectos significativos, el reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios como conocimientos legítimos. La crítica de los docentes urbanos —

³³ Fraser, N. Ob. cit. p. 24.

enrolados en la izquierda tradicional — apunta contra la descentralización educativa. Lo hace, entre otras cosas, como respuesta a la pretensión de asegurar la pluralidad en la enseñanza sistemática. El nudo a resolver es la tensión entre diversidad e igualdad en el conocimiento. La propuesta de convertir a los saberes originarios indígenas campesinos como ejes centrales de sus respectivos currículos es duramente cuestionado por la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana de Bolivia al definir el reconocimiento que expresa proyecto Siñani-Pérez como “etnocentrista, carente de planeamiento científico y pedagógico”³⁴

Un tercer elemento que hace a una noción plena de justicia se vincula a los procesos de participación (y decisión) de los involucrados en la definición de aquellas cuestiones que los afectan. En palabras de Fraser:

La justicia exige unos acuerdos sociales que permitan que todos los miembros (adultos) de la sociedad interactúen en pie de igualdad. Yo sostengo que, para que sea posible la paridad participativa, tienen que cumplirse, por lo menos, dos condiciones. En primer lugar, la distribución de los recursos materiales debe hacerse de manera que garantice la independencia y la ‘voz’ de los participantes. Llamaré a esta la condición objetiva de paridad participativa. Excluye las formas de dependencia económica y de desigualdad que impiden la paridad de participación. En consecuencia, quedan excluidos los acuerdos sociales que institucionalicen la privación, la explotación y las grandes disparidades de riqueza, ingresos y tiempo de ocio, que niegan a algunas personas los medios y las oportunidades de interactuar con los demás como iguales. En cambio, la segunda condición requiere que los patrones institucionalizados de valor cultural expresen el mismo respeto a todos los participantes y garanticen la igualdad de oportunidades para conseguir la estima social. Llamaré a esta la condición intersubjetiva de la paridad participativa. Excluye las normas institucionalizadas que desprecian de forma sistemática algunas categorías de personas y las cualidades asociadas con ellas. [...] Por tanto, una concepción de la justicia orientada a la norma de la paridad de participación recoge tanto la redistribución como el reconocimiento, sin reducir ninguno de los dos términos al otro. (Fraser, N.; Honnet, A., 2006, p. 42-43).

En suma, redistribución y el reconocimiento, constituyendo dos aspectos fundamentales de la justicia social se complementan con el grado de participación real de los sujetos en un proyecto colectivo. La paridad participativa tiene asimismo un requerimiento básico: “debe aplicarse dialógica y discursivamente, a través de unos procesos democráticos de debate público. (...) El enfoque dialógico contrasta favorablemente (...) con los modelos alternativos de reconocimiento.”³⁵

³⁴ 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. 21.

³⁵ Fraser, N. Ob. cit., pgs. 47-48.

El desafío es gigantesco, pues la participación supone un proceso complejo de aprendizajes, negociaciones, recursos y procesos que exigirán una elevada dosis de paciencia. Y desandar, desaprender, y reconstruir unas relaciones que por centurias se fundó en las más flagrantes injusticias expresadas en la desigualdad, la segregación y la no participación. En el plano de la participación hay que remarcar la importancia de su vinculación con la toma de decisiones y en el caso de la educación puede y debe aplicarse a la construcción del currículo como a la organización de las relaciones de poder en el sistema educativo, la institución y el aula de clase.

Vemos, en el próximo apartado, como se expresan estos conceptos en las transformaciones sociales y políticas de Venezuela y Bolivia que se reflejan en sus discursos y textos oficiales.

VENEZUELA Y BOLIVIA: LOS APRENDIZAJES DE LA REVOLUCIÓN

Los gobiernos de Venezuela y Bolivia defienden un particular modo de ejercicio del poder (“mandar obedeciendo”) que, con aspectos comunes y diferentes, van desplegando profundos procesos transformadores. Estas construcciones, los principios que las orientan, las instituciones y dispositivos que las organizan, los recursos que las sostienen, los sentidos que las legitiman, encuentran expresión en los discursos oficiales, en los textos constitucionales, en sus pronunciamientos ministeriales.

Es importante señalar que la voluntad discursiva no se refleja de manera automática en las prácticas y las nuevas instituciones sino que se opera un largo y complejo proceso de aprendizaje — los múltiples aprendizajes que exige la invención de un nuevo orden. De aquí se deduce que el análisis del discurso nos revela apenas un momento de la larga lucha de los pueblos por convertirse en verdaderos sujetos de un proyecto colectivo.³⁶

A continuación enumeraremos, sumariamente, algunos de los aspectos que constituyen elementos significativos que reflejan los textos y discursos abordados en

³⁶ Cuando decimos una larga lucha también estamos diciendo que los avances democratizadores no están libres de obstáculos, sino amenazados por la resistencia de los sectores del privilegio; así como por las propias contradicciones de los sujetos colectivos transformadores y, en un tercer plano, por la irremediable necesidad de crear lo nuevo y, en ese camino, equivocarse en ocasiones y rectificar parte de los ensayos desplegados.

el plano político vinculados a la redistribución, reconocimiento y participación. Si la educación es interpelada por la totalidad social para formar a las jóvenes generaciones (y no tan jóvenes) es preciso tomar nota de algunos elementos del nuevo modelo a construir. En efecto, uno de los tradicionales procesos y productos que se espera de la educación formal es la construcción de ciudadanía. Ciertamente es que el propio concepto de “ciudadanía” y de “lo público” están atravesados por alcances y profundidades divergentes. No es lo mismo la ciudadanía leída en clave del liberalismo oligárquico del siglo XIX que en clave del socialismo del siglo XXI.

Revisar algunos aspectos de los discursos oficiales nos permite ir anticipando para que modelo de ser humano y de sociedad debe intervenir educación como política pública y como práctica pedagógicas.

Como ocurre con los períodos fundacionales, las nuevas autoridades recurren a un rescate de la historia, pero leída “a contrapelo” de la vieja concepción burguesa. En términos de la invitación benjaminiana.³⁷, se trata de la recuperación de cada víctima del pasado, de cada intento emancipatorio. Estos ensayos derrotados son tomados como asignaturas pendientes, como orden del día, como problema que, irresuelto en sus orígenes³⁸ que constituyen parte del programa político y social que ligan pasado, presente y futuro. Existe, para Benjamín,

un acuerdo entre las generaciones pasadas y la nuestra. Nos han aguardado en la tierra. [...] 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. (Lowy, M., 2005, p. 55-59).

Esta perspectiva de la historia se refleja en el lenguaje oficial de los nuevos gobiernos en Venezuela y Bolivia. Por caso, el juramento con el que Chávez asumió en 2007 dice:

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,

³⁷ Ver Lowy, M. “WALTER BENJAMÍN: AVISO DE INCENDIO. Una lectura de las tesis “Sobre el concepto de la Historia”. Editorial Fondo de Cultura Económica. Primera Reimpresión, 2005. Buenos Aires.

³⁸ Para estos casos, la primera independencia y su inconclusión para Venezuela o las legítimas demandas por distribución y reconocimiento de los pueblos indígena-originario-campesinos en Bolivia constituyen asignaturas pendientes.

mártires y héroes anónimos; jura Ud. [...] que no descansará [...] hasta cumplir con el mandato que le ha dado el pueblo soberano de Venezuela?³⁹

El discurso de asunción de Evo Morales transita por un sendero parecido:

Podemos seguir hablando de nuestra historia, podemos seguir recordando como nuestros antepasados lucharon: Tupac Katari para restaurar el Tahuantinsuyo, Simón Bolívar que luchó por esa patria grande, Ché 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.⁴⁰

La historia “desde abajo”, “desde la lucha”, “desde los derrotados y sus sueños” aparece de manera recurrente en los discursos oficiales de una Venezuela y una Bolivia preñadas de revolución. Esta reivindicación de un pasado que marca los caminos del futuro se expresa en sendos proyectos educativos. Pero no se aborda del mismo modo en Venezuela y en Bolivia, ya que los procesos históricos reconocen aspectos comunes y diferentes.

Un segundo elemento remite a los **nuevos sujetos de la transformación social**. Frente a la tradición socialista de un sujeto homogéneo de la revolución, los procesos de Venezuela y Bolivia advierten, defienden y organizan modos de existencia social fundados en el reconocimiento de lo diverso. Este fenómeno exige nuevos modos de pensar la identidad, la política y lo público. Las identidades de las naciones y pueblos indígena-originarios-campesinos; o las nuevas configuraciones sociales del bloque subalterno están lejos del proletariado homogéneo y clasista cuyo destino socialista estaba inscripto en los caminos inexorables del futuro. La heterogeneidad y fragmentación de lo popular genera desafíos complejos. Los sujetos de la transformación hoy expresan diferencias y divergencias entre intereses compatibles, enemigos comunes y sueños convergentes, iguales y distintos.

Un tercer aspecto, vinculado al reconocimiento de la historia de las opresiones y las resistencia como a la pluralidad de sujetos que constituyen las sociedades

³⁹ En Narvaja de Arnoux, Elvira. “El discurso latinamericanista de Hugo Chávez”, Editorial Biblo, Buenos Aires, 2008, p. 127.

⁴⁰ Discurso de Evo Morales ante la Asamblea Legislativa, 22 de enero de 2006 con motivo de su asunción.

nacionales es la **redefinición del concepto de ciudadanía y por tanto de lo público**.

Las nociones de Ciudadanía mutan en los textos radicalmente con respecto a su definición su acepción democrático-burguesa. Un ejemplo concreto es el artículo 30º inciso 3 de la nueva Constitución Boliviana donde se contempla 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...”.

El cambio en la noción de lo público y de la ciudadanía tiene varios correlatos en la amplitud y extensión del concepto; en las nuevas exigencias para su gestión; y en las redefiniciones conceptuales y políticas del derecho (y la legalidad concomitante) para alumbrar un nuevo orden. Todo este proceso tendrá indudables incidencias **en la política educativa y en la educación que se construya**.

Los gobiernos de Venezuela como de Bolivia reclaman una verdadera refundación del espacio público y del concepto de ciudadanía.

Un primer aspecto es **la democratización de los ámbitos estatales**, a través la implantación de mecanismos de control popular sobre los distintos ámbitos de gobierno y Estado (revocatoria del mandato, órganos de contralor de las instituciones estatales; exigencia de consultas vinculantes para ciertas decisiones). En una misma direcciones propicia la democratización en la composición de los órganos del Estado (Bolivia establece la exigencia de composiciones igualitarias de género y proporcionales asegurando la representación de los pueblos indígena-originarios-campesinos en todos los órganos del Estado⁴¹).

Complementariamente, además de proponer la democratización de nuevas instituciones estatales que profundicen el proceso transformador **se generan invenciones institucionales**. Así debe comprenderse la creación de nuevas instituciones estatales (por caso, la creación de un Poder Electoral y en Venezuela de un Poder Ciudadano como cuarto poder o un quinto poder del Estado cuyos fines son configurarse como ámbitos institucionales de participación y garantía para la efectivización de derechos) o la creación de instituciones estatales que cubren lo que las tradicionales instituciones estatales no están en condiciones de asumir, a modo de una red institucional paralela (como el ejemplo de las Misiones y

⁴¹ Acaba de concluir una huelga de hambre del presidente boliviano Evo Morales por la obstrucción de la derecha parlamentaria para la sanción de una nueva Ley Electoral, donde uno de los debates nucleares era la cantidad de legisladores que le correspondían a los Pueblos y Naciones Indígena Originarios Campesinos.

Programas de Educación y Salud en Venezuela) . Cabe enunciar la creación de redes institucionales estatales paralelas cuya novedad es la igualdad de reconocimiento. Por caso: la Justicia Indígena Originario Campesina adquiere rango constitucional y se unifica en el plano nacional en el Tribunal Constitucional Plurinacional. Su coexistencia con la Justicia Ordinaria se regulará por una Ley de Deslinde Jurisdiccional que deberá hacer compatibles ambos sistemas jurídicos.

Otro elemento es la **extensión y profundización del concepto de lo público y de la ciudadanía** que se extiende a todas las esferas de la vida social, desbordando el momento de la participación electoral y ampliándola al campo de la cultura, la economía e incluso al ámbito de lo doméstico.

Así, asistimos a la **redefinición del papel del Estado** como promotor y garante de derechos — definidos como “derechos humanos”. La noción de necesidades e intereses de las mayorías como “derechos humanos” supone, para el Estado y la Política Pública, cuatro atributos coexistentes. Los derechos humanos son, antes que nada, “exigibles”, y dicha exigibilidad tiene como responsable al Estado quien debe velar por el cumplimiento de esos derechos. Un segundo rasgo es la “integralidad”, que implica que la violación de un derecho incide en la violación de otros derechos. Por ejemplo: si un niño tiene una escuela y un maestro pero asiste a la escuela con hambre o enfermo, ve afectado su derecho a aprender. Un tercer elemento es su carácter “universal” (para todas y todos, sin exclusiones) y el último es su “progresividad” (lo que implica un camino de creciente reconocimiento y efectivización de los derechos) o, dicho de otro modo, es inaceptable una “marcha atrás” en los derechos conquistados.

El Estado debe por tanto reformular el modelo productivo; privilegiar un lugar rector en la economía — tanto en lo referido a la esfera de la producción como a la distribución; la prioridad de objetivos de política económica vinculados a la “seguridad alimentaria”, la promoción de experiencias de economía social y solidaria⁴² con la contrapartida de fuertes límites al capital privado y más límites aún al capital

⁴² Por poner un solo ejemplo: al momento de la asunción de la primera presidencia de Chávez, Venezuela tenía registradas menos de 900 cooperativas, casi exclusivamente en Caracas. En 2009 – aún con debates sobre la precisión de los datos o la viabilidad del universo de cooperativas- éstas abarcan más de 260.000 distribuidas en todo el país.

privado extranjero.⁴³ Sólo de este modo puede resolver las herramientas materiales para efectivizar los derechos sociales, concebidos como derechos humanos.

La Constitución Boliviana expresa claramente que: “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.” (artículo 306.V.) La reforma constitucional venezolana, derrotada en las urnas en el referéndum de 2008, consagraba la decisión de construir una sociedad — y una economía — de carácter socialista.

Otro elemento muy interesante que cuestiona los límites tradicionales del espacio público es la reformulación de aspectos que estaban históricamente asociados a aspectos domésticos o privados. En Bolivia es muy interesante ver como la prohibición de tratos crueles se extiende al ámbito tanto público como privado; pasando por modificaciones en el campo de la relación médico-paciente — dando poder al segundo (artículo 44^o) o prohibiendo la discriminación entre hijos por parte de los progenitores (artículo 59^o inciso III).

En suma, podemos ver que se reconfiguran claramente los modos de organización de la economía, la forma de funcionamiento del Estado, la extensión y profundidad del espacio público, los mecanismos de participación en la toma de decisiones, y con ello la propia redefinición de la “ciudadanía”.

El problema de las posibles tensiones entre la redistribución y el reconocimiento se salda de manera distinta en Venezuela y en Bolivia. En este último país, el problema de la currícula entre otras expresa una tensión más que interesante.

Lo que de todos modos queda claro es que Venezuela y Bolivia van avanzando en la reorganización de la sociedad, de la economía, de la política, el Estado y, por tanto, se espera que tales cambios tengan un correlato con la política educativa en curso. En el siguiente apartado trabajaremos sobre las modificaciones que se van

⁴³ En el plano de los límites al capital privado y extranjeros estos se revelan de distintos modos. Aunque la iniciativa privada es reconocida, se prohíbe expresamente que el sector privado ponga en peligro la soberanía del Estado (CB: art. 312^o I- Bolivia); prohibición de monopolios y oligopolios, restricción de la extensión de tierras contra el latifundio y/o su uso especulativo; y también por vía de las restricciones que regulan la contratación de trabajadores (y el respeto a sus derechos, que implican un modo de limitar la acción del capital).

operando a partir de la nueva legislación o pronunciamientos ministeriales en materia educativa.

MARCOS Y ORIENTACIONES PARA LAS NUEVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Los discursos oficiales de Venezuela y Bolivia van promoviendo novedades significativas en la estructuración de las políticas públicas. Sus orientaciones denuncian el contenido y los métodos de las transformaciones educativas neoliberales. Entre los argumentos críticos se señala el carácter desertor del Estado como garante de derechos, la creciente asignación de privilegios al sector privado, el deterioro de las condiciones laborales docentes, una concepción de educación enajenante y autoritaria bajo los cánones de la “calidad educativa”, la multiplicación de procesos de desigualdad educativa y de exclusión.

En los procesos abiertos en Venezuela y Bolivia la educación viene a cumplir un rol muy distinto. En primer lugar, en ambos países se define fuertemente el papel del Estado como garante de la educación, defendida como “derecho humano”. Para asegurarlo, se define su carácter gratuito, democrático y obligatorio.

La política establece como fines de la educación la formación para la **ciudadanía** (pensada como aspecto de democracias de alta densidad). Esta formación debe proveer herramientas para la participación, tal como se señala en el artículo 102º de la Constitución Bolivariana de Venezuela: la educación debe servir para la “participación activa, conciente y solidaria en los procesos de transformación social”.

En otro orden, se establece una nueva relación entre **economía** y **educación**. En tal sentido, y a diferencia de los conceptos — y teorías — sobre la “empleabilidad” que debía generar el proceso educativo, se defiende en estos países el modo por el cual la educación debe dar respuesta a las exigencias de un **desarrollo endógeno** y contribuir al logro de la **seguridad alimentaria**.

Un aspecto de la mayor relevancia remite a la defensa de la diversidad⁴⁴ que se expresa en las propuestas de elaboración de la currícula. Así se incorpora en el discurso oficial bolivariano un nuevo concepto, la **soberanía cognitiva**, que

⁴⁴ En la Constitución Bolivariana se planea el principio de la igualdad de las culturas (artículo 100º) y, en otro orden, el respeto a todas las corrientes de pensamiento (artículo 102º).

manifiesta una valiosa contribución a pensar y a hacer una pedagogía emancipadora. Un texto ministerial señala que:

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.⁴⁵

En el plano **de los fines de la educación** se replantea una tensión que convoca al libre desarrollo de todos los aspectos de la personalidad (artículo 20º de la Constitución Bolivariana) y las orientaciones sobre contenidos vinculados a una participación informada, responsable y activa en la construcción del nuevo orden. Para ello, materias como lengua castellana, historia, geografía y “los principios del ideario bolivariano” adquieren un lugar central en los contenidos a trabajar en las escuelas.

En el caso de Bolivia, se define a la currícula como “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” (artículo 12ºinciso 3).

Estas redefiniciones en los fines y los medios de la educación exigen repensar el importante tópico de la “evaluación”, que en clave neoliberal era la medición a través de pruebas estandarizadas de los conocimientos que, elaborados por expertos y transmitidos por los docentes, debían aprender los alumnos para luego ser medidos por el Ministerio. En Venezuela se plantea expresamente que la evaluación de los aprendizajes está centrada en comprender qué y como aprenden los estudiantes, de manera que sea útil a todos los actores de la educación. Es, por tanto, otra cosa que la mera obtención de información: debe dar lugar a reflexiones, interpretaciones y juicios. El estudiante está llamado a participar activamente en la valoración de los procesos y los resultados de los aprendizajes; las informaciones que se desprenden de las evaluaciones deben ser utilizadas para tomar conciencia, reflexionar, revisar y mejorar el aprendizaje propio.

La currícula en Venezuela ha sido producto de un proceso de discusión desde las instituciones escolares hasta una instancia nacional que sistematizó los aportes parciales. Aunque tenemos muchas preguntas sobre la marcha de este proceso, en

⁴⁵ En “*La educación bolivariana*”, p. 14.

todo caso puede afirmarse que los enunciados sobre el carácter participativo de la construcción de una sociedad socialista se revelan también en el campo de la construcción curricular.

En el plano de la organización institucional bolivariana, la estructura académica viene mutando, construyéndose una suerte de “sistema educativo paralelo” a partir de los Programas y Misiones mientras se exige a las viejas redes institucionales más democracia y eficacia para contribuir a los objetivos de la política educativa. En el plano de las instituciones escolares se revelan en Venezuela nuevos ámbitos de formación para una ciudadanía activa: la Constitución Escolar, el Gobierno Escolar, la República Escolar se mencionan como instancias del funcionamiento de las instituciones. Es decir, tanto a nivel de la organización del sistema como de las instituciones aparecen importantes esfuerzos de democratización para una ciudadanía sustantiva.

En síntesis, aquí, van desplegándose nuevos sentidos de la educación; nuevas instituciones, nuevos mecanismos de gobierno, nuevas concepciones del trabajo pedagógico (y con ello el cuestionamiento de los conceptos previos de “calidad educativa” y la concomitante “evaluación de la calidad” que caracterizó al modelo neoliberal).

Habrà que indagar en qué medida dichas definiciones tienen impacto en procesos de mayor justicia y democratización (sustantiva) del conocimiento. Operan transcurso y resultados que amplían los logros en materia de redistribución — en la medida en que se expande y universalizan sucesivamente los distintos niveles educativos. El proceso se ve acompañado, de un lado, por medida de carácter socio-económico tendientes a reducir los efectos de la pobreza y de la desigualdad. A esta se suman otras de carácter político-cultural, vinculado a la creación de nuevos ámbitos de participación o el apoyo de otros preexistentes pero históricamente desconsiderados. Y también se amplían los niveles de reconocimiento a partir de los mecanismos participativos de construcción de la currícula; que se procesa de manera diferente en Venezuela y en Bolivia. En el primero de nuestros países, se desplegó un proceso de encuentros, talleres, seminarios, congresos que van articulándose hasta sintetizar una currícula nacional. En Bolivia ⁴⁶ el proyecto de ley Siñani Pérez define al currículo como una

⁴⁶ El proyecto de ley Siñani-Pérez, propuesto por legisladores oficialistas, ha sido duramente resistido por el sindicalismo docente urbano, por razones que apuntaremos en las conclusiones.

“construcción colectiva” y se plantea como parte de una política descolonizadora el “fortalecimiento y desarrollo de la heterogeneidad de las culturas” (artículo 12º inciso 1), que exigirá tomar en cuenta criterios territoriales, culturales, lingüísticos de carácter local, productivo; reivindicándose una currícula que en relación a los saberes indígenas y afrobolivianos “mediante el diseño de currículos propios” (artículo 13º inciso c) y promoviendo un tipo de aprendizaje que debe emerger “de las necesidades de la vida y de las necesidades de las personas y la colectividad orientada a su satisfacción integral” (artículo 12º inciso 5).

Es decir, el modo de reconocimiento varía en Venezuela y Bolivia, expresan procesos, aprendizajes y conflictos distintos.

Todo el proceso de reconstrucción institucional, gubernamental, pedagógico-curricular está atravesado de una creciente movilización y participación popular en ambos países que, sugerimos, expresa conflictos alrededor de la creación de lo nuevo.

REDISTRIBUCIONES, RECONOCIMIENTOS, PARTICIPACIONES Y CONFLICTOS

En el recorrido que realizamos pudimos vislumbrar el complejo desafío de transformar de manera profunda el orden social heredado, repudiado y desbaratado a partir de procesos de intensa movilización popular.

Si es cierto que estaba claro aquello que no podía sostenerse — las fórmulas del Consenso de Washington — es igualmente verdadero que las claves del nuevo camino a transitar no estaban escritas de antemano. Desde el rescate — como vimos — de las luchas históricas de los oprimidos los discursos oficiales recuperaban una programática de asignaturas pendientes. Las luchas por la igualdad social, por el reconocimiento cultural, por la justicia o en defensa de la naturaleza constituían puntos irrenunciables de todo programa transformador. Pero esos grandes objetivos debían encontrar mecanismos puntuales de efectivización.

El avance para crear un orden más justo implicaba, debemos recalcar, quebrar la resistencia de los viejos sectores del privilegio afectados por las nuevas políticas. Pero también hay que dar luchas al interior de las propias organizaciones populares para romper con aquellos elementos de la cultura dominante que están presentes en las prácticas y los pensamientos de sus miembros. El “enemigo”, a

menudo y por un largo tiempo, cohabita en los mismos sujetos transformadores y la construcción de lo nuevo exige grandes esfuerzos de reflexión crítica y autocrítica para superar en los propios colectivos y personas las herencias opresoras. Finalmente aquí, es preciso inventar aquellas prácticas en estos contextos que hagan viables las formulaciones discursivas.

Con esos alertas, podemos entonces anticipar las posibilidades que se abren para nuevas conquistas en la construcción de un orden fundado en la justicia.

En relación al orden más general, pudimos ver que el Estado declara impulsar fuertes cambios en materia de gobierno y gestión de la economía, cuyos objetivos serían al menos tres: la promoción de la distribución más igualitaria de la riqueza, un profundo cambio de prioridades en la política económica (ahora orientada al aseguramiento de los más elementales derechos humanos) y la fuerte limitación de los intereses privados, nacionales o transnacionales. En Bolivia la nacionalización de los hidrocarburos generó un fenomenal proceso redistributivo pues el Estado se apropió de una enorme cantidad de recursos que fueron volcados a bonos para ancianos o para asegurar la asistencia de la niñez más desprotegida a las instituciones educativas. En Venezuela, del mismo modo, se procedió al incremento del gasto social. Algunos efectos educativos de estas decisiones ya están a la vista, ya que tanto Venezuela como Bolivia han sido declaradas por UNESCO en 2005 y 2008 respectivamente como “territorios libre de analfabetismo”, situación en la que hasta entonces sólo revistaba la República Socialista de Cuba. Los datos de la expansión cuantitativa en Venezuela dan cuenta de los avances redistributivos en esta dirección.

Es materia de investigación a realizar en qué medida estas definiciones permiten ir consolidando las bases materiales de la igualdad, requisito indispensable para una verdadera democratización del conocimiento. Acompañando esta definición, la educación técnica adquiere dos rasgos que la distinguen sustantivamente del modelo de formación para el empleo: unos rasgos críticos del proceso productivo (y la reivindicación de una democratización productiva) y, a la vez, la prioridad económica de la “seguridad alimentaria”. En otras palabras: queda desplazada desde el discurso oficial la formación técnica como actividad naturaleza funcional a la reproducción del orden capitalista y se va forjando un nuevo sentido en términos de la cobertura de las necesidades humanas y de la democratización del gobierno de la producción.

En el orden del propio funcionamiento del Estado, también los discursos y dispositivos legales establecen profundos cambios democratizadores: se revisa la composición de los órganos del Estado (avanzando en mecanismos para implementar la equidad de género, cultural, regional, etc.) ; se establecen mecanismos de contralor del poder estatal y se instalan dispositivos que permiten la revocatoria del mandato ; se establecen consultas vinculantes que permiten someter las grandes decisiones al escrutinio popular. Se reformulan los alcances de lo público y también de la ciudadanía. Formar al nuevo ciudadano, pues, tendría sin dudas incidencia en el formato escolar que despliegan los procesos abiertos.

Esta expansión de la ciudadanía, pues, reclama un fuerte protagonismo que tendría que manifestarse en la institución educativa, en la definición de objetivos pedagógicos, en la estructura de poder en el sistema educativo, la institución escolar y el aula.

Otro rasgo de la ciudadanía y de lo público además de su ampliación, es la redefinición de sus límites en al menos dos sentidos adicionales. En primer lugar — y especialmente en Bolivia — la extensión del reconocimiento de lo diverso al campo de la ciudadanía. Un único ejemplo: en el documento de identidad junto a la nacionalidad boliviana se puede incorporar, en el caso de los pueblos indígenas-originarios-campesinos la concomitante identificación étnica. En segundo lugar, se avanza en la “publicitación de lo doméstico”, pues se prohíbe la discriminación entre hijos o se pone límites al poder médico en la relación con el paciente. No son sino pequeñas expresiones de lo nuevo por nacer.

Este fenómeno por su parte tendría incidencia en lo educativo, ya que los procesos de enseñanza aprendizaje deberían contemplar las novedades en materia de ciudadanía.

En Venezuela estos fenómenos se proyectaron en educación de varios modos.

Por un lado, se crearon instituciones educativas flexibles para asegurar la cobertura de nuevas plazas para los niños, jóvenes y adultos históricamente excluidos de la educación formal. En este sentido, hubo cambios en al red institucional para avanzar en la garantía de los derechos.

Por otro lado se habilitó un proceso de construcción de la currícula nacional de abajo hacia arriba que concluyó con un Congreso que sistematizó el conocimiento validado nacionalmente.

En el caso de Bolivia, se avanzó en el reconocimiento de múltiples actores con capacidad de definir su propia currícula, lo que supone el reconocimiento cultural a los pueblos y naciones indígena originario campesinos.

Estos procesos no están exentos de conflictos entre lo viejo y lo nuevo; y entre los distintos actores del sistema educativo.

Sólo a modo de ejemplo, el sindicalismo docente urbano en Bolivia, en general enrolados en los Partidos marxistas tradicionales vienen hasta ahora rechazando la descentralización curricular a partir de un debate sobre las prioridades del conocimiento legítimo frente a las demandas de reconocimiento indígena-originarias campesinas.

En Venezuela, por su parte, la existencia de un proceso de reinención institucional genera nuevos interrogantes acerca de la eficacia de un modelo dual (Misiones y Proyectos Bandera). O si, dicho de otro modo, no se terminan reproduciendo circuitos desiguales.

No tenemos ahora más lugar para explayarnos sobre las novedades de Venezuela y Bolivia, que buscan construir los caminos para el socialismo del siglo XXI.

Nos quedan preguntas sobre como se procesa este aprendizaje colectivo, que no ocurre en un vacío histórico sino en un contexto de mutaciones y crisis profundas del orden capitalista y de las propias realidades nacionales.

Los enormes esfuerzos por democratizar sustancialmente la riqueza, el poder y el conocimiento se reflejan en los textos oficiales; y los procesos prácticos abren brechas, generan interrogantes, expresan fuertes disputas, revelan nuevas conquistas, apuntan límites previstos e imprevistos, apuran necesarias rupturas, abren caminos inéditos. Sin embargo, la dirección es clara. Y la claridad de esta orientación política encuentra un indicador en la creciente furia de la derecha económica y política desplazada del poder por gobiernos de signo revolucionario.

Las disputas entre lo nuevo y lo viejo; y entre lo igualitario y lo diverso constituyen fuertes interrogantes en un tiempo en que lo nuevo no termina de nacer y lo viejo no termina de morir. Pero Venezuela y Bolivia avanzan.

BIBLIOGRAFÍA

Fraser, N.; Honnet, A. ¿Redistribución o Reconocimiento? Editorial Morata, Madrid, 2006.

Lowy, M. "WALTER BENJAMÍN: AVISO DE INCENDIO. Una lectura de las tesis "Sobre el concepto de la Historia". Editorial Fondo de Cultura Económica. Primera Reimpresión, 2005. Buenos Aires.

Narvaja de Arnoux, Elvira. "El discurso latinamericanista de Hugo Chávez", Editorial Biblo, Buenos Aires, 2008, p. 127.

Textos Oficiales Utilizados

Venezuela:

- Constitución Bolivariana, 1999.
- Propuesta de Reforma de Constitución Bolivariana, 2008.
- Ley Orgánica de Educación, Nº 2635, sancionada el 28 de julio de 1980.
- Ley de Universidades sancionada en septiembre de 1970.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, Decreto 313 del 16 de noviembre de 1999.
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, Decreto 1.011 del 4 de Octubre de 2000.
- Documento Ministerial "La Educación Bolivariana. Políticas, Programas y Acciones." Noviembre de 2004.
- Documento Ministerial "Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana. Informe nacional de la República Bolivariana de Venezuela." Agosto 2004.
- Documento Ministerial "Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo." Caracas, septiembre de 007.
- Intervención del Embajador de Venezuela en un encuentro universitario titulado "Pilares de la Educación Bolivariana", de 2007.
 - Bolivia
- Constitución Nacional.
- Ley 1565.
- Ley 1551.
- Proyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana Avelino Siñani-Elizardo Pérez.
- Torem, Gabriel. "Educación Intercultural bilingüe en Bolivia. El lugar de las demandas sociales en la legislación boliviana". www.filo.uba.ar/contenidos.secretarias/seube/catedras/gallegos/EducacioninterculturalbilingueBolivia.

- Brienen Marten, “¿Porqué 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_eticidad_Cultura_identidad.pdf. P. 3.
- Fonturbel, Rada, Francisco. 2004. “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, DL 4-4-905-4. ISBN 99905-0-536-5.
- Catacora Larrea, Remberto. “Descentralización de la Educación” en “El Estado y la Educación . Entre la descentralización y las autonomías. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. La Paz, Bolivia, 2005.
- Catacora Larrea, Remberto. “Descentralización de la Educación” en “El Estado y la Educación . Entre la descentralización y las autonomías. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. La Paz, Bolivia, 2005.
- Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB). XXI Congreso Nacional Ordinario. Conclusiones y Resoluciones. Tarija, 19 al 25 de noviembre de 2007.

Pablo Imen.

Graduado en ciencias de la educación, se desempeñó en ámbitos vinculados a la docencia (en Universidades Públicas, organizaciones sindicales docentes, movimiento estudiantil), investigación (UBA, CCC) y de extensión y transferencia.

Submetido em:

Aceito em: Agosto de 2011