

Socialismos y educaciones emancipadoras en el siglo XXI. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político-educativas

Pablo Imen*

1. A modo de introducción

Tras la oleada mundial de políticas neoliberales, se desarrollaron en América Latina procesos que implicaron un profundo viraje con respecto a las orientaciones previas. Los discursos de la mayoría de los nuevos gobiernos expresaron un rechazo de las fórmulas mercantilistas anteriores y reafirmaron la apuesta por una renovada unidad de nuestros países sobre la base de la autonomía regional, objetivos de justicia y crecientes dinámicas de integración así como el respeto a los matices nacionales, dada la coexistencia de proyectos económicos, culturales, políticos y sociales divergentes.

En este sentido podemos establecer que unos pocos países continúan hasta hoy con políticas de signo neoliberal-conservador, como son los casos de México, Colombia y Perú. Otro grupo de países intenta desmontar ese modelo heredado 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, Chile, Uruguay y la propia Argentina. Un tercer grupo ha emprendido –fundado en un proceso de creciente movilización y radicalización popular– la construcción de lo que ellos denominan “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, República Dominicana y

* Docente de la cátedra de Política educacional de la carrera de Ciencias de la Educación e investigador del Proyecto UBACYF112, “Los modos de construcción de la política pública en el ámbito educativo. Regulación estatal, actores y procesos”, IICE, UBA. Secretario de investigación y vicedirector del Programa Latinoamericano de Educación a distancia (PLED) del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Autor de libros y artículos sobre temas de política educacional.

Honduras. Se trata de un fenómeno que está en sus inicios y que implementó novedosos mecanismos de colaboración mutua.¹

En efecto, los gobiernos de Venezuela y Bolivia fueron definiendo los caminos emprendidos como construcción del socialismo del siglo XXI,² lo que presupone profundas mutaciones en la configuración del Estado, sus fines, funciones, dinámica, prioridades y recursos. En tal perspectiva, nos preguntamos por las formas que adoptarán tales cambios en las relaciones entre dicho Estado (en transición) con las economías, la sociedad y las culturas. Y cómo se expresarán estas relaciones en la reformulación de los modos de participación y construcción política; y en la interpelación que el nuevo proyecto de sociedad dirige al sistema educativo y a la educación pública.

El actual proceso histórico, por tanto, parecer generar transformaciones en todos los ámbitos de la vida social y, en este marco, la política educativa está siendo objeto de redefiniciones. Los cambios que se manifiestan en los textos oficiales habilitan la pregunta sobre su consistencia con las políticas públicas arriba indicadas.³ De las distintas experiencias en curso trabajamos sobre las dos que han definido con más énfasis la voluntad de construir un modelo socialista: Venezuela y Bolivia.

La pregunta inicial que orientó esta fase de la labor fue acerca del sentido, los contenidos y los modos de implementación que dan el marco a la nueva política educativa. La “educación pública” parece así ser

- 1 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 reunión de Ministros de Educación de los países del ALBA en marzo de 2009. Allí se ha planteado un próximo encuentro donde rendir cuentas por el objetivo de eliminar el analfabetismo en esos países y se propuso poner en discusión el concepto de “calidad educativa” y sus correlativos indicadores. En abril de 2009 se aprobó la creación del Sucre como moneda del ALBA, un proyecto cuya proyección económico-social, política y cultural es aún difícil de calibrar.
- 2 El proceso bolivariano fue girando gradualmente al objetivo explícito del socialismo, luego de unos primeros años en los que se fue desmontando el modelo neoliberal y se avanzó en medidas de recuperación del rol director del Estado en economía y política; así como en procesos de redistribución de la riqueza y en políticas públicas dirigidas a sostener el derecho a la salud o a la educación por vía de novedosas creaciones como los Programas Bandera y Misiones. El gobierno boliviano expresa la idea que podría leerse como indigenismo socialista o socialismo indigenista. Incluso en las denominaciones se refleja una nueva disposición a concebir la diversidad como un rasgo fundamental de los nuevos socialismos.
- 3 Sugerimos que los alcances de las respectivas políticas educativas guardan cierta correspondencia con los procesos más generales en cada país. Las noticias de Chile y las fuertes luchas por desmontar el modelo educativo mercantilista son una expresión de los límites que impone el proceso político. De modo análogo, las complejidades de la transición y la relación de fuerzas en la Argentina dan cuenta de procesos contradictorios de 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. Puede señalarse 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 constatación de luchas y relaciones de fuerza que van condicionando el proceso de definición e implementación de las políticas educativas nacionales.

interpelada por una nueva política pública que se compromete a desplegar una pedagogía emancipadora y sustancialmente democrática. Así lo expresan los textos oficiales. Es claro que la respuesta a esta pregunta es apenas un primer acercamiento “exploratorio” que requerirá posteriores aproximaciones para comprender de manera más completa y compleja los esfuerzos, resistencias, aprendizajes, disputas y resultados en curso para construir los correspondientes (nuevos) modelos educativos.

En pocas palabras, la selección de estos casos se funda en las propuestas de cambio social, político y educativo que atraviesan los procesos de Venezuela y Bolivia. Nos interesaba analizar las definiciones oficiales para las políticas educativas en contraste con el pasado inmediato fundadas en variantes de una común perspectiva neoliberal-conservadora. Intentamos dilucidar desde los textos oficiales cuáles eran los nuevos sentidos que se pretendía imprimir a la educación pública, el papel que el Estado se proponía jugar, los mecanismos de participación y decisión –o su gobierno– al interior del sistema educativo, las nuevas redefiniciones de la esfera pública –y en particular de la propia educación– la estructura académica implementada, las relaciones entre educación y política y entre educación y economía; las definiciones sobre el funcionamiento de las instituciones, la construcción del currículum, las determinaciones del trabajo docente. Es decir, relevar los elementos que constituyen las principales ocupaciones y preocupaciones de la política educativa entendida como práctica y la política educacional como teoría.⁴

En estas líneas intentaremos sintetizar algunos de los principales hallazgos productos del análisis de los materiales disponibles⁵ –fundamentalmente instrumentos normativos o documentos ministeriales– para intentar relevar los aspectos políticos y educativos arriba mencionados; aportando algunas reflexiones a los conflictos y tensiones implicados en estos procesos alrededor de las demandas de redistribución, reconocimiento y participación del conocimiento, el poder y la riqueza.⁶

Comenzaremos analizando conceptualmente las relaciones entre sociedad, política y educación; tomando como una perspectiva privilegiada las referencias a la noción de “justicia”, como eje vertebrador de los procesos transformadores en América Latina.

4 Dichas cuestiones en conjunto son tomadas en un trabajo mucho más extenso, que se encuentra en proceso de edición. Aquí solos esbozaremos, por razones de espacio, algunas cuestiones que nos parecen de fundamental importancia para comprender en política educativa los ensayos de lo nuevo por nacer y los esfuerzos de lo viejo por no morir.

5 Para Venezuela y Bolivia trabajamos con legislación, documentos oficiales, pronunciamientos institucionales y artículos que están volcados en la sección de bibliografía, al final de este trabajo.

6 Las categorías de “redistribución”, “reconocimiento” y “participación” son recuperadas del valioso trabajo de Nancy Fraser, “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, en *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid, Ediciones Morata, 2006.

Luego trabajaremos elementos que den cuenta –siempre a partir de la lectura de textos– de los procesos políticos y sociales en Venezuela y Bolivia. Su denominación como “socialismo del siglo XXI” revela un proceso que reconoce una raíz común con los intentos emancipadores del siglo XX (como corolario de una larga historia de resistencias y luchas contra las múltiples opresiones que atravesaron sucesivos bloques históricos) y al mismo tiempo expresa las especificidades que le dan su fisonomía en la actual coyuntura histórica.

A continuación nos abocaremos a las novedades en materia de política educativa y a algunos de los debates en curso.

Finalmente, concluiremos con algunas reflexiones teóricas y las nuevas preguntas que emergen del camino transitado.

2. Sociedad, política y política educativa. Transiciones y disputas

Distintas perspectivas sociológicas, políticas y pedagógicas han dado cuenta de las relaciones entre “educación” y “sociedad”. Hay un cierto consenso de las Ciencias Sociales acerca de la imbricación y mutua influencia entre la esfera de la educación y la totalidad social. Seremos en este punto, en virtud del espacio disponible, un tanto esquemáticos en el planteo. Si el orden neoliberal concebía un modelo educativo, damos por supuesto que un orden que se autodenomina “socialista” definirá un proyecto educativo consistente con el tipo de sociedad a construir. No nos sumergimos en este trabajo en posibles contradicciones, tensiones, contratendencias que operan en todo proceso histórico social, sino que intentamos dar cuenta de ciertas relaciones de imbricación entre la totalidad social y la política educativa.

En otras palabras, nos interesa analizar cómo las múltiples esferas de lo social –lo económico, lo político, lo ideológico, etc.– interpelan –desde los discursos oficiales fundamentalmente– a la educación (entendida como práctica social, territorio de disputa y red institucional) en función de sentidos y valores hegemónicos que dan dirección a esa organización social.

Por un lado, en el marco de un orden capitalista, las demandas a la educación pueden resumirse en tres exigencias sistémicas:⁷ proceder a la naturalización del orden social;⁸ generar una dinámica de distribución de

7 Estos tópicos son abordados en profundidad en Oliveira, Dalila Andrade (org.). *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, Vozes, 2000.

8 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 solo 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 del acto de aprendizaje. Las relativamente recientes definiciones de “calidad educativa” como conocimiento elaborado por expertos, traducido por las empresas editoriales, transmitido por unos docentes enajenados entre los

ganadores y perdedores⁹ y difundir una práctica social fundada en el respeto a la jerarquía y la aceptación resignada (y en lo posible entusiasta) de relaciones de sometimiento.¹⁰

En el neoliberalismo, sobre estos mandatos mencionados se sobreimprimen otros tantos: la gestión del pobreza,¹¹ la gestión del empleo¹² y la gestión de negocios.¹³

Estas orientaciones generales del sistema educativo en el contexto del orden capitalista han sido desafiadas históricamente por docentes individuales, por colectivos docentes o por experiencias de política educativa que, aunque aisladas, permitieron plasmar propuestas de una dirección opuesta: perspectivas críticas, igualitarias, democráticas, dejaron sus huellas en la historia de las luchas por la democratización de la sociedad y el conocimiento.

Los casos de Venezuela y Bolivia nos provén en este sentido de elementos para pensar en qué medida gobiernos que aspiran a construir un orden social de justicia, emancipación, igualdad van ensayando caminos de una educación liberadora.

Enrique Dussel en sus "20 tesis de política"¹⁴ provee algunas reflexiones de gran relevancia para comprender los procesos políticos en curso en los

educandos y medido por el Ministerio de Educación no hacen más que reforzar esta lógica de la naturalización del orden.

- 9 Un simple relevamiento estadístico sobre quiénes acceden, permanecen, terminan o son expulsados del sistema educativo podrá reflejar las inocultables tendencias clasistas del sistema educativo formal.
- 10 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.
- 11 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: fueron reconvertidas en verdaderos depósitos de niños y adolescentes privados de los más elementales derechos de ciudadanía.
- 12 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: 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. 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.
- 13 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.
- 14 Dussel, Enrique, *20 Tesis de Política*. 1ª edición. México, Siglo XXI-Crefal, 2006.

países de América Latina. Señala que no existe una única política, distinguiendo dos orientaciones antagónicas. Una perspectiva que denomina “la corrupción de lo político” expresado en la fetichización del poder; y otra incompatible que denomina “el poder obediencial”.

El punto de antagonismo se refleja en las bases de la legitimidad y los modos de ejercicio del poder con todo lo que ello implica. En tal sentido, mientras la primera concepción funda la legitimidad del poder en el poder mismo y en hacer radicar la soberanía en las instituciones que habitan los representantes; la segunda sostiene que la soberanía radica en el pueblo y que dicha perspectiva obliga al representante a “mandar obedeciendo”. Si todos los órdenes clasistas han privilegiado un modo corrupto de ejercicio del poder, la perspectiva del socialismo del siglo XXI recupera la noción de política como política obediencial.

Las propuestas encarnadas en los gobiernos de Venezuela y Bolivia aspiran a reestructurar el orden social en todas sus esferas y niveles. Y la justicia es un eje fundamental de las nuevas propuestas. Justicia que apunta a superar viejas y nuevas opresiones, desigualdades, descalificaciones, prohibiciones.

Para analizar los cambios en curso, nos parece pertinente y relevante utilizar tres aspectos del concepto de justicia que constituyen herramientas teóricas útiles para comprender los procesos transformadores y sus complejidades.¹⁵

La primera dimensión remite a la **categoría de “redistribución”**, entendida como procesos y resultados que apuntan a una distribución material y simbólica de los esfuerzos colectivos de la sociedad para satisfacer necesidades humanas. En términos políticos y de su uso habitual, la redistribución está vinculada “a una distribución más justa de los recursos y de la riqueza.”¹⁶ A pesar de esta vinculación con la esfera material, es igualmente aplicable a la esfera simbólica. En el caso de la educación, unos primeros indicadores que remiten a esta discusión son los de “logro educativo”, esto es: cuántos ingresan, permanecen, se reinsertan y finalizan los distintos niveles educativos. Y qué instrumentos se generan para resolver las diferencias entre educandos, de manera de asegurar el derecho comprometido.¹⁷ El tema de la redistribución no remite solo al acceso y permanencia, sino a las condiciones materiales y simbólicas que aseguren procesos de igualdad

15 En Fraser, Nancy, “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, en *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid, Ediciones Morata, 2006.

16 Fraser, N., *op. cit.*, p. 19.

17 Las políticas educativas en garantizar el derecho a la apropiación crítica del conocimiento ensayaron mecanismos y prácticas que pusieran en el centro de la cuestión el fin democratizador y emancipatorio de las prácticas pedagógicas. En Brasil, por ejemplo, municipios gobernados por el PT reestructuraron el nivel primario –suprimiendo los “grados” y estableciendo “ciclos de tres años” para asegurar una mayor individualización de los ritmos de aprendizaje– o generaron espacios de contraturno individuales y/o colectivos para los educandos con más dificultades.

distributiva en aquellas cuestiones específicas del sistema educativo. No se trata solo de que todos estén –lo cual no es, en sí mismo, poca cosa– sino de que todos aprendan, que todos aprendan bien, que todos aprendan en unas instituciones provistas y mejor provistas cuantas más privaciones sociales sufran sus educandos, compensando parcialmente las injusticias materiales y simbólicas extramuros.

Un segundo elemento de gran significación nos lleva a la **categoría de “reconocimiento”**, entendida como la voluntad de admitir y valorar la existencia de interlocutores con sus propios especificidades, intereses, recursos, puntos de vista. El “reconocimiento designa una relación recíproca entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí.”¹⁸ En el caso de la educación, los debates sobre la currícula se hunden en el corazón del problema: cuáles son los conocimientos que el sistema educativo, sus autoridades, sus actores reconocen como legítimos y válidos. El modelo de instrucción pública tradicional –de raigambre positivista, normalista– expresaba un modelo cultural homogéneo y excluyente de los puntos de vista de los sujetos de la educación –los educandos y también los educadores– si dichos puntos de vista entraban en colisión con la perspectiva oficial.

Una tercer apecto se expresa en la **categoría de participación**, entendida esta como procesos de intervención de los sujetos de modo de “ser parte” en las decisiones que los afectan. Frente a los mecanismos de cercenamiento de la participación (por vía de la exclusión o de la imposición de mecanismos simbólicos de participación) los procesos emancipadores debieran dar curso a aprendizajes, rupturas, conquistas y reconstrucciones de modelos de participación real. Fraser señala que las relaciones entre las acciones de redistribución y las de reconocimiento ponen en tensión y desafían la capacidad de comprender e intervenir la teoría crítica y advierte: “Con independencia de que la cuestión sea la distribución o el reconocimiento, los reclamantes deben demostrar que los acuerdos vigentes les impiden participar en la vida social en calidad de igualdad con los otros. Los reclamantes de la redistribución deben demostrar que los acuerdos vigentes les niegan las condiciones objetivas necesarias para la paridad participativa. Los reclamantes de reconocimiento deben demostrar que los patrones institucionalizados de valor cultural les niegan las necesarias condiciones intersubjetivas.”¹⁹

A propósito de estas tres dimensiones de la justicia, los modelos de instrucción pública en Venezuela y Bolivia desarrollaron históricamente procesos limitados de democratización del acceso y, por tanto, de la distribución del conocimiento (sin jamás alcanzar resultados universales pero expandiendo las matrículas escolares al menos en la educación básica). En

18 Fraser, N. *op. cit.*, p. 20.

19 Fraser, N. *op. cit.*, p. 44.

relación al reconocimiento, se produjeron en esos países procesos divergentes. En Venezuela se impuso una cultura homogeneizante y excluyente.²⁰ El caso de Bolivia reflejó un hecho particular y diferente: desde 1907 se crearon escuelas comunitarias rurales entre los pueblos indígena-campesino-originarios que fueron libradas a su propia suerte: en la mayoría de los casos con maestros de las propias comunidades y pueblos, muy a menudo analfabetos, eran instituciones que socializaban en la cultura, los valores y las prácticas de los propios Pueblos y Naciones. En los primeros años treinta, surgió una experiencia educativa –Escuela Ayllu en Warisata,²¹ que constituyó un intento novedoso de articular el acervo cultural de las comunidades indígena-originario-campesinas y la perspectiva del Estado Nacional. Ese modelo se expandió significativamente y desde el punto de vista del reconocimiento implicó un modo positivo de valoración de los saberes de esas culturas. Al mismo tiempo esas instituciones escolares, valiosas para la socialización en la cultura indígena originaria campesina, no incorporaron los conocimientos de la ciencia occidental, la legislación e incluso, en muchos casos, el alfabeto castellano. En otras palabras, el reconocimiento de la diversidad se desplegó en simultáneo con la reproducción de asimetrías tangibles en la redistribución de saberes importantes para desempeñarse en el contexto de sociedad boliviana. Finalmente, los modelos de participación en los sistemas educativos fueron –en el plano del gobierno– simbólicos, subordinados y basados en la lógica del ordeno y mando. Como vimos, Bolivia reflejó una modalidad –parcial pero tangible– más democrática del ejercicio de la toma de decisiones a nivel del territorio y de las escuelas Ayllus.

En este contexto nos preguntamos qué ocurre en sociedades históricamente injustas, desiguales, opresivas, jerárquicas –con sistemas educativos estructurados en consonancia con las características del orden más general– que se disponen a superar las injusticias heredadas. Las nuevas configuraciones que se van desplegando en Venezuela y Bolivia habilitan las preguntas acerca de si ocurren –y cómo– aprendizajes colectivos en la invención de unas nuevas relaciones sociales. Como contracara surgen los interrogantes sobre las tensiones y contradicciones del proceso. Y, por último aquí, cuáles son las incidencias de esos desarrollos en las realidades de los sistemas educativos formales.

Los textos que analizamos dan cuenta de estos procesos y nos responden una parte de las preguntas sobre la direccionalidad de la política educativa en los países estudiados.

20 Así aparece enunciado en los documentos ministeriales de la República Bolivariana de Venezuela. Como aparece citado en la nota al pie N° 4, estas posiciones son desarrolladas con mayor profundidad en un trabajo más extenso en proceso de edición.

21 Los textos de Marten Brienem y Gabriel Torem –citados en la bibliografía– desarrollan estos puntos extensamente.

Sobre los modelos de sociedad que se van construyendo es que vamos a reflexionar en el siguiente apartado.

3. Los aprendizajes de la transformación en Venezuela y Bolivia

Los gobiernos de Venezuela y Bolivia defienden un particular modo de ejercicio del poder (“mandar obedeciendo”) que, con aspectos comunes y diferentes, están poniendo en juego. Estas construcciones, los principios que las orientan, las instituciones y dispositivos que las organizan, los recursos que se distribuyen, 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–; y que el análisis del discurso nos revela apenas un momento de la larga lucha por constituir un sujeto colectivo que exprese un proyecto común.²²

A continuación enumeraremos, sumariamente, los aspectos que constituyen elementos significativos que reflejan los textos y discursos abordados en el plano político. Si, como señalamos antes, 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. Cierto es que los propios conceptos de “ciudadanía” y de “lo público” están atravesados por alcances y profundidades divergentes. No es lo mismo la ciudadanía leída en clave liberal oligárquica que en clave socialista.

Revisar algunos aspectos de los discursos oficiales nos permite ir anticipando para qué modelo de ser humano y de sociedad actúan a los efectos de reconfigurar la institución educativa, poniéndola a tono con los nuevos objetivos del proceso político y social.

Como ocurre con los períodos fundacionales, se recurre a un rescate de la historia, pero leída “a contrapelo”, en términos de la propuesta benjaminiana,²³ esto es: la recuperación de cada víctima del pasado, de

22 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 de 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.

23 Ver Lowy, M. *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis “Sobre el concepto de la Historia”*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 1ra. reimpresión, 2005.

cada intento emancipatorio que es tomado como asignatura pendiente, como orden del día, como problemas que, irresueltos en sus orígenes (en 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 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.”²⁴

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, mártires y héroes anónimos; jura Ud. (...) que no descansará (...) hasta cumplir con el mandato que le ha dado el pueblo soberano de Venezuela?”²⁵

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, 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 del 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.”²⁶

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.

24 Lowy, M. *op. cit.*, pp. 55 y 59.

25 En Narvaja de Arnoux, Elvira. “El discurso latinamericanista de Hugo Chávez”, Buenos Aires, Biblos, 2008, p. 127.

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

Esta imbricación del pasado y del presente expresa una rearticulación de las derrotas del bloque subalterno ocurridas en el pasado, que constituyen asignaturas pendientes del presente y se proyectan como objetivos de la política en el futuro inmediato y mediato.

La historia de la memoria de las opresiones incluye el reconocimiento a la pluralidad de sujetos que constituyen las sociedades nacionales. Y esos elementos actúan modificando la configuración del campo de la ciudadanía y de lo público. Veamos.

Los límites de la ciudadanía mutan en los textos radicalmente. 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 el concepto de lo público y de la ciudadanía tiene varios correlatos en la amplitud y extensión del concepto; en las nuevas exigencias para la gestión de lo público; y en las redefiniciones conceptuales y políticas del derecho para alumbrar un nuevo orden. Todo esto tendrá indudables incidencias en la política educativa y en la educación que se construya en las instituciones educativas.

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

Un primer aspecto aquí es la democratización de los ámbitos estatales o la creación de nuevas instituciones, a través de diversas disposiciones que mencionaremos a los fines ilustrativos (y no exhaustivamente):

- 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);
- 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 indígenas-originarios-campesinos en todos los órganos del Estado);²⁷
- 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);
- la creación de instituciones estatales que cubran lo que las tradicionales instituciones estatales no están en condiciones de asumir, a modo de

27 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.

una red institucional paralela (como el ejemplo de las Misiones y Programas de Educación y Salud en Venezuela);

- 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.

Un segundo elemento es la ampliación 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.

Enumerando muy sumariamente, podemos señalar en primer término la redefinición del papel del Estado como promotor y garante de derechos –definidos como “derechos humanos”– lo que supone rearmar el modelo productivo; privilegiar un lugar rector en la economía –tanto en lo referido a la esfera de la producción como a la de la distribución–; la prioridad de objetivos de política económica vinculados a la “seguridad alimentaria”; la promoción de experiencias de economía social y solidaria²⁸ con la contrapartida de fuertes límites al capital privado y más límites aún al capital privado extranjero.²⁹

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 otros domésticos o privados. En Bolivia es muy interesante ver cómo 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

28 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 –aun con debates sobre la precisión de los datos o la viabilidad del universo de cooperativas– estas son más de 260.000 distribuidas en todo el país.

29 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° 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).

prohibiendo la discriminación entre hijos por parte de los progenitores (artículo 59° inciso III).

En suma, podemos ver que se redefinen 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.

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

Marcos y orientaciones para la nueva política educativa

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 en materia de garantía 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 102° 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 diversidad³⁰ 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 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".³¹

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 20° 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 12°, inciso 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 cómo 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 todo caso puede afirmarse que los enunciados sobre

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

31 En *La educación bolivariana*, p. 14

el carácter participativo de la construcción de una sociedad socialista se revelan en el campo de la construcción curricular.

En el plano de la organización institucional, 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 de alta densidad.

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 expanden y universalizan sucesivamente los distintos niveles educativos–. El proceso se ve acompañado, de un lado, por medidas de carácter socioeconómico tendientes a reducir los efectos de la pobreza y de la desigualdad. A estas se suman otras de carácter político-cultural, vinculadas a la creación de nuevos ámbitos de participación o el apoyo de otras preexistentes pero históricamente desconsideradas. 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 Bolivia³² se define al currículo como una “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).

32 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.

Es decir, el modo de reconocimiento varía en Venezuela y en Bolivia; expresa procesos, aprendizajes y conflictos distintos. Todo el proceso de reconstrucción institucional, gubernamental, pedagógico, curricular, vincular está atravesado de una creciente movilización y participación popular en ambos países que, sugerimos, expresa conflictos alrededor de la creación de lo nuevo.

4. Conclusiones que abren nuevos problemas

Los procesos abiertos en Venezuela y Bolivia no se despliegan sin resistencias ni sin contradicciones.

En el plano de la **redistribución** aparecen algunos indicadores empíricos que reflejan logros en el plano de la expansión educativa. Por ejemplo, ambos países han sido declarados por UNICEF –Venezuela en 2005 y Bolivia en 2008– “libres de analfabetismo”; y los datos de la expansión de la matrícula, del gasto educativo y de los avances en infraestructura reflejan el avance democratizador. Los cambios en la estructura académica en Venezuela y en Bolivia generan interrogantes. En el caso de Venezuela, la creación de un sistema educativo paralelo que culmina en la Universidad Bolivariana destinado a los sectores populares, tradicionalmente excluidos del derecho a la educación nos lleva a la pregunta sobre sus características y que hay de común y de distinto con las instituciones educativas “tradicionales”. En un mismo sentido, la reconocida heterogeneidad institucional y curricular que se propone en Bolivia nos plantea el interrogante acerca de cómo lograr el equilibrio entre la diversidad y la igualdad educativa.

En el aspecto del **reconocimiento** Venezuela y Bolivia han hecho mención expresa a la necesidad de dar lugar a los múltiples saberes de los sujetos que transitan por las instituciones educativas pero los caminos elegidos han sido divergentes. Mientras Venezuela avanzó en la construcción de una currícula nacional a partir de un largo proceso de discusión con múltiples instancias de producción y sistematización de los debates, Bolivia apunta a una efectiva descentralización institucional y curricular.

En ambos casos, la **participación** de los actores de la educación es propiciada por las instancias de los gobiernos.

El proceso no parece estar exento de conflictos, de distinta naturaleza. Aquí solo vamos a enunciar algunas cuestiones que, más que establecer nuevas certezas, abren nuevos interrogantes.

El primero punto fue planteado y remite a las tensiones emergentes de las políticas de reconocimiento con las políticas de redistribución.

En este sentido es interesante ver el despliegue de procesos de resistencia, siendo de especial importancia el que nos ofrece el caso puntual de Bolivia. Allí las voces que se oponen al proceso de la nueva política educativa

no solo parte –aunque también– de desplazados tecnócratas ministeriales sino de la organización sindical docente urbana. En nombre de una cierta ortodoxia se indica que el gobierno se equivoca al privilegiar una reivindicación cultural étnica por encima de las cuestión de clase. La posición sindical propone una insalvable dicotomía entre la elección de una prioridad clasista y otra incompatible elección de las seculares demandas de los pueblos y naciones indígena originarios campesinos. Un efecto de esta conflictiva es la paralización del tratamiento del proyecto de ley Avelino-Siñani Pérez, que fue presentado en el año 2006 y aún no fue aprobado por la Asamblea Legislativa.

Los tradicionales sindicatos que en Venezuela se oponen a la política educativa bolivariana constituyen un aspecto de su resistencia al proceso revolucionario en curso. La respuesta ha sido aquí la creación de un sindicato docente bolivariano, que apuntala los cambios propuestos por el gobierno venezolano.

Dos grandes preguntas se abren a partir de estos fenómenos conflictivos: las tensiones posibles entre redistribución y reconocimiento en primer término; y en segundo lugar cómo ocurren las disputas entre los actores que representan las pervivencias del pasado y aquellos que expresan las tendencias transformadoras actuantes.

Una tercera y última pregunta que nos interesa volcar en este trabajo remite a la traducción de los discursos oficiales a las prácticas, en términos de implementación de los nuevos procesos e instituciones; de los resultados ocurridos o en curso; de los aprendizajes que se van operando en la construcción de un nuevo orden educativo, sus alcances, sus límites, sus tensiones.

En todo caso, parecen claros los esfuerzos refundacionales de establecer una educación emancipadora capaz de formar sujetos comprometidos con un destino compartido. Esa pretensión ha despertado furibundas resistencias, tanto desde las fuerzas del pasado derrotado como, paradójicamente, de actores protagónicos de los cambios revolucionarios.

Los avances en términos de redistribución, reconocimiento y participación se reflejan en las conceptualizaciones de los textos oficiales, los fines establecidos, las reformulaciones institucionales, los dispositivos estructurados, los recursos asignados y ya se ven algunos resultados concretos en materia de democratización educativa.

El proceso dista de ser lineal, y deja abierto como ya insinuamos complejidades, contradicciones y disputas como ocurre con todo lo nuevo que puja por nacer. La celebración de una política más igualitaria y emancipadora nos genera nuevos asombros, nuevas inquietudes y nuevas ignorancia, en tiempos en los que “cuando teníamos todas las respuestas nos cambiaron todas las preguntas”.

Bibliografía

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, de noviembre de 2004; el documento “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana. Informe nacional de la República Bolivariana de Venezuela.”, de 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).

Nuestra empiria para el caso de Bolivia fue la Nueva Constitución Nacional; 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/Educación interculturalbilingüeBolivia](http://www.filo.uba.ar/contenidos.secretarias/seube/catedras/gallegos/Educación%20interculturalbilingüeBolivia). 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. P. 3; proyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana Avelino Siñani-Elizardo Pérez; 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; Ley 1565; Ley 1551; 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.

RESUMEN: El trabajo se propone analizar, en el marco de los cambios operados en nuestra región a partir de fines del siglo XX, las orientaciones de las políticas educativas en dos de los países cuyos gobiernos han declarado la voluntad de construir el socialismo en el siglo XXI: Venezuela y Bolivia. Se analizan los textos oficiales y algunas de las modificaciones que dichos textos impulsan en las relaciones de Esta-

do y Política, Sociedad y Educación, para luego profundizar algunos aspectos en lo referido a la reconfiguración de la educación pública y los énfasis y búsquedas en la democratización del gobierno, del conocimiento y del acceso. Se trata de una primera aproximación que intenta dar cuenta de la direccionalidad, prioridades e intereses defendidos por los gobiernos de Hugo Chávez y Evo Morales, sin involucrarse con la implementación de las políticas educativas en curso.

PALABRAS CLAVE: Política educativa - socialismo - educación emancipadora - Bolivia - Venezuela

ABSTRACT: This paper seeks to analyze education policy reforms in two of the countries who have declared their intent to create 21st Century Socialism: Venezuela and Bolivia. The core analysis explores the official policy texts and the changes to which these aspire in the relations between State and Policy, and Society and Education, then looks more deeply at their new emphasis on democratization, knowledge, and access. The goal of the paper is to analyze the direction, priorities, and interests declared by the governments of Hugo Chavez and Evo Morales without reference to the actual implementation of policy.

KEY WORDS: Education policy - socialism - Bolivia - Venezuela.
