

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE SOCIOLOGÍA



TESIS DE GRADO

**PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN
DE LA LEY DE EDUCACIÓN BOLIVIANA
“AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ” (2004-2010)**

Tesis de Grado presentada para obtener el Título de Licenciado en Sociología

POR: ALEJANDRO ELIO GARRIDO GÓMEZ

TUTOR: FÉLIX PATZI PACO, Ph.D.

LA PAZ - BOLIVIA
2023

DEDICATORIA

A mis padres Carlos y Cintia, por el apoyo incondicional, la paciencia y por enseñarme como andar en los caminos de la vida.

A mi esposa Natalia, por todo el amor.

A mi hermano Carlo, por estar siempre ahí.

A mi tío Alejandro, por la importante influencia en tantos aspectos de mi vida.

A mis abuelitos Elio y Zoila (+), por todo el cariño.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) por haberme brindado la formación académica, especialmente a la Carrera de Sociología, sus docentes y administrativos. De la misma manera, agradecer al Instituto Internacional de Integración de la Organización Convenio Andrés Bello (IICAB) por haberme abierto las puertas, darme tantas oportunidades y permitirme conocer a personas que con su ejemplo y capacidad me motivaron permanentemente para crecer en el ámbito académico y laboral, especialmente a María Renee, David, Marcelo, Jorge y Javier.

Un especial agradecimiento a mi Tutor Dr. Félix Patzi por las importantes orientaciones para que esta tesis sea posible. También agradecer a mis tribunales, Dra. Silvy De Alarcón, Dr. Constantino Tancara y Ms.C. Rigoberto Espejo, por sus comentarios y sugerencias que enriquecieron a esta tesis.

Finalmente agradecer a todas y cada una de las personas con las que comenté sobre esta tesis y no dudaron en aportar con alguna información u orientación, son muchas personas pero quiero destacar a: Alejandro Gómez, Jiovanny Samanamud, Luis Vargas, Víctor Pinaya, Walter Gutiérrez y Noel Aguirre.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. Aspectos teóricos y metodológicos.....	3
1.1. Justificación	3
1.2. Planteamiento del problema.....	5
a) Pregunta guía central	7
b) Preguntas de investigación	7
1.3. Objetivos.....	8
a) Objetivo General	8
b) Objetivos específicos	8
1.4. Contextualización del objeto de estudio	8
1.5. Balance bibliográfico.....	14
a) Aportes desde la investigación centrada en los actores y su relación con la Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”	15
b) Aportes desde el análisis del contenido de la Ley educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”	22
1.6. Marco teórico.....	25
1.6.1. Teoría del conflicto	25
a) Principales corrientes que abordan el conflicto	26
b) Definición del conflicto	28
1.6.2. Participación social.....	29
1.6.3. Correlación de fuerzas.....	31
1.6.4. Demandas y articulaciones	32
1.7. Metodología.....	33
CAPÍTULO II. Principales actores en el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”	39
2.1. Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia	40
2.1.2. Posicionamiento de la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia en torno a la educación	44
2.2. Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia	45
2.2.1. Posicionamiento de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia en torno a la educación.....	47
2.3. Central Obrera Boliviana	48
2.3.1. Posicionamiento de la Central Obrera Boliviana en torno a la educación	52
2.4. Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.....	52
2.4.1. Posicionamiento de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia en torno a la educación	56
2.5. Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyo	57
2.6. Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano	58
2.7. Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios	60
2.7.1. Posicionamiento en torno a la educación de CONAMAQ, CIDOB, CEPOs.....	65
2.8. Consideraciones de sobre los actores y fuerzas sociales	66

CAPÍTULO III. Lugares y momentos del accionar de los actores y fuerzas sociales en el proceso de construcción de la Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”	67
3.1. Actividades Pre-Congresales (2004-2005)	67
3.2. Congresos y talleres departamentales (2005)	68
3.3. Congreso Nacional de Educación (2005)	72
3.4. Posiciones de los actores sociales en torno al Congreso Nacional de Educación (2005)	73
3.5. Transición gubernamental (2005-2006).....	77
3.6. Nuevo Gobierno. La educación sobre la mesa de debate (2006).....	80
3.7. Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana	83
3.7.1. La labor de la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana	84
3.8. El Congreso Nacional de Educación (Julio-2006).....	89
3.9. Tratamiento del Proyecto de Ley en instancias legislativas (Septiembre 2006 hasta su aprobación en 2010)	91
3.10. Consideraciones sobre los lugares y momentos del accionar de los actores y fuerzas sociales.....	92
CAPÍTULO IV. Participación social en el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”	94
4.1. Participación social traducida en los posicionamientos en torno a la propuesta educativa de la Comisión Nacional para la Nueva Ley Educativa Boliviana.....	94
4.2. Descolonización, Interculturalidad y Plurilingüismo	94
4.3. Educación productiva y técnica	97
4.4. Descentralización universitaria y universidades privadas	99
4.5. Educación laica.....	100
4.6. Control social y participación comunitaria en la educación	104
4.7. Educación única.....	107
4.8. Representatividad y abandonos en el Congreso Nacional de Educación.....	109
4.9. Consideraciones sobre la participación social en torno a los núcleos conflictivos.....	115
CAPÍTULO V. Promulgación de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”	117
5.1. Proceso participativo post Congreso Nacional de Educación.....	117
5.2. El paso de la propuesta educativa por el Legislativo y Ejecutivo.....	119
5.2.1. Paso por las comisiones del legislativo	123
5.3. La oposición al gobierno como fuerza política.....	125
5.4. La Promulgación de la Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”	126
5.5. Consideraciones sobre la promulgación de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”	127
CONCLUSIONES	128
BIBLIOGRAFÍA	132
ANEXOS	137

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACNPI - Asamblea Consultiva Nacional de Pueblos Indígenas
ANCEB - Asociación Nacional de Colegios Evangélicos de Bolivia
ANDEB - Asociación Nacional de Evangélicos de Bolivia
ANDECOB - Asociación Nacional de Colegios Particulares de Bolivia
ANUP - Asociación Nacional de Universidades Privadas
ANUP - Asociación Nacional de Universidades Privadas
APDDHHCH - Asamblea Permanente de Derechos Humanos de Chuquisaca
APG - Asamblea del Pueblo Guaraní
ASEP - Avelino Siñani - Elizardo Pérez
AUP - Asociación de Universidades Privadas
BID - Banco Interamericano de Desarrollo
BM - Banco Mundial
CAC - Consejo de Ayllus de Cochabamba
CDE - Congreso Departamental de Educación
CEA - Consejo Educativos Aymara
CEAM - Consejo Educativo Amazónicos Multiétnico
CEB - Conferencia Episcopal de Bolivia
CEBIAE - Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas
CEE - Consejo Episcopal de Ecuación
CENAQ - Consejo Educativo de la Nación Quechua
CEN-B - Confederación de Estudiantes Normalistas de Bolivia
CENITs - Consejo Educativo de la Nación Tsimané
CENU - Consejo Educativo de la Nación Uru
CEPA - Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano
CEPB - Confederación de Empresarios Privados de Bolivia
CEPIG - Consejo Educativo del Pueblo Guarayo
CEPOCH - Consejo Educativo del Pueblo Chiquitano
CEPOG - Consejo Educativo del Pueblo Guaraní
CEPOIM - Consejo Educativo del Pueblo Mojeño
CEPOS - Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia
CEPY - Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré
CES-B - Confederación de Estudiante de Secundaria de Bolivia
CEUB - Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
CIDOB - Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano
CN - Convergencia Nacional
CNE - Congreso Nacional de Educación
CNEC - Consejo Nacional de Educación Católica
CNNLEB - Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana
CNPI - Comisión Nacional de Pueblos Indígenas
CNS - Caja Nacional de Salud
CNT - Central Nacional de Trabajadores
CNTCB - Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia
COAJC - Consejo Occidental de Ayllus de Jach'a Carangas
COAMACH - Consejo de Ayllus y Marcas de Chuquisaca
COB - Central Obrera Boliviana

COD - Central Obrera Departamental
CODED - Congreso Departamental de Educación
CON - Central Obrera Nacional
CONALJUVE - Confederación Nacional de Juntas de Vecinos
CONAMAQ - Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu
CONED - Consejo Nacional de Educación
CONMERB - Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia
CONSAQ - Consejo de Suyus Aymara Qhichwa
CPE - Constitución Política del Estado
CPIB - Central de Pueblos Indígenas del Beni
CSCB - Confederación de Colonizadores de Bolivia
CSTB - Confederación Sindical de trabajadores de Bolivia
CSUTCB - Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CTEUB - Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia
CUB - Confederación Universitaria Boliviana
EIB - Educación Intercultural Bilingüe
ENM - Escuela Nacional de Maestros
FAO-INP - Federación de Ayllus Originarios Indígenas del Norte de Potosí
FASOR - Federación de Ayllus del Sur de Oruro
FF.AA - Fuerzas Armadas
FNMCB-BS - Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia-Bartolina Sisa
FSTMB - Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia
GANPI - Gran Asamblea Nacional de pueblos indígenas
JNPPMMF - Federación Nacional de Padres y Madres de Familia
MAS-IPSP - Movimiento al Socialismo – Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos
MEC - Ministerio de Educación y Culturas
MESCP - Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo
MNR - Movimiento Nacionalista Revolucionario
MOCUSABOL - Movimiento Cultural Saya Afroboliviano
MUMANAL - Mutualidad del Magisterio Nacional
ONG - Organización no Gubernamental
POR - Partido Obrero Revolucionario
SEDUCA - Servicio Departamental de Educación
UN - Unidad Nacional
UNNIOS - Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias

INTRODUCCIÓN

Durante los años 2000 y 2003, Bolivia atravesó por un periodo de crisis, caracterizado por el levantamiento de movimientos sociales que se manifestaron en contra del modelo neoliberal. Dicho periodo se extendió y culminó a finales del año 2005, cuando en las elecciones presidenciales Evo Morales triunfa y posteriormente, en enero de 2006, asume la presidencia bajo el mandato de materializar las demandas y reivindicaciones del movimiento popular, indígena y campesino que se habían acumulado a lo largo de la historia.

Es así como inicia el denominado “Proceso de cambio”, que tiene como base fundamental a los movimientos sociales, que en dicho momento habían pasado de ejercer tradicionalmente el rol de interpeladores y demandantes hacia el Estado, a asumir un papel protagónico en la política y construcción de un nuevo modelo de Estado.

De ahí que, una de las primeras acciones asumidas por el gobierno de Morales, a través del Ministerio de Educación y Culturas, fue iniciar el proceso de transformación de la educación boliviana, mediante la abrogación de la Ley de Reforma Educativa¹ N° 1565 de 1994 y la construcción de una nueva Ley de la Educación Boliviana que responda al momento histórico que se atravesaba y que, sobre todo, sea resultado de la participación de los actores sociales que hasta ese momento habían sido excluidos en las discusiones sobre el futuro de la educación.

A partir de lo mencionado, surge el interés por mostrar desde la sociología, la manera en que se ha materializado la participación de los actores sociales emergentes, comprendiendo así, el rol protagónico desempeñado por estos actores, en el proceso de construcción de una Ley Educativa, en el marco de un escenario político de transformación y transición de la República al Estado Plurinacional.

En ese contexto, la presente tesis reconstruye y analiza el proceso de construcción² de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (ASEP) entre los años 2004 y 2010, desde un enfoque que se centra en la participación social y la correlación de fuerzas de los actores y fuerzas sociales³, en torno a sus posiciones, intereses y demandas sobre el futuro de la educación, haciendo énfasis en los núcleos conflictivos que surgieron en las principales actividades y que se consolidaron como elementos en los cuales se materializó, de alguna manera, la participación social.

Para ello, esta investigación adopta un enfoque cualitativo, dado que se reconstruye un proceso histórico concreto y una realidad determinada, que data de hace aproximadamente quince años; en ese sentido, ha sido necesario, por un lado, recurrir a la revisión de archivo hemerográfico y documentos oficiales, para identificar y hacer énfasis en los acontecimientos más relevantes suscitados al interior del proceso estudiado. Por otro lado, se han realizado entrevistas a informantes clave que permitieron corroborar y triangular la

¹ Caracterizada por ser una política educativa diseñada “desde arriba”, sin la participación de los actores de la educación y en un contexto privatizador de auge de las reformas neoliberales. (Contreras y Talavera, 2004)

² Se hace referencia a la “construcción” como proceso gradual conformado por etapas, en el cual participan diversos actores sociales, adoptando distintos roles e iniciativas en torno a un fin específico.

³ Se hace referencia a las organizaciones sociales y a las instituciones públicas y privadas que participaron activamente en el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

información obtenida por otras fuentes, con la intención de recuperar información adicional que enriquezca la investigación.

En ese marco, la presente tesis se encuentra estructurada en cinco capítulos. En el primer capítulo se desarrollan los aspectos teórico-metodológicos de la investigación; en el segundo se presentan las trayectorias históricas de los principales actores que han participado en el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP; así también, se presentan sus propuestas educativas, las cuales motivaron e impulsaron sus posicionamientos en el mencionado proceso. En el tercer capítulo se describen las actividades que formaron parte del proceso estudiado, en las cuales los actores ejercieron su participación de distintas maneras; el cuarto capítulo gira en torno al análisis de la participación social ejercida por los actores sociales en torno a los núcleos conflictivos que se fueron generando a partir de la propuesta educativa en discusión. En el quinto capítulo se aborda el momento conclusivo del proceso y la promulgación de la Ley Educativa ASEP, en el cual la participación social adquiere otras características y se desarrolla en escenarios gubernamentales, institucionalizados y burocráticos. Finalmente, en las conclusiones se presentan algunos elementos que sintetizan los hallazgos encontrados a lo largo de la investigación, así también, se analiza y reflexiona en torno a la participación social en el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP y las intencionalidades políticas detrás de las posturas asumidas por los actores sociales que fueron parte del proceso estudiado.

CAPÍTULO I. Aspectos teóricos y metodológicos

1.1. Justificación

Actualmente son muchos los estudios que giran en torno a las distintas concepciones pedagógicas que se incorporan y plantean desde la Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”⁴. Los estudios existentes han transitado, en su mayoría, por dos vertientes. Por un lado, se encuentra el enfoque de análisis y profundización teórico-conceptual de las categorías y conceptos emergentes en la mencionada política educativa, tales como: la descolonización, la interculturalidad, lo comunitario y lo productivo, entre otras; por ser considerados como interpeladores a un orden societal y que, además, requieren de un análisis riguroso para ser comprendidos y puestos en práctica. Por otro lado, se evidencia la vertiente que adopta una perspectiva de análisis desde el ámbito pedagógico y didáctico; es decir, que son estudios que giran en torno a los elementos concernientes al proceso de enseñanza-aprendizaje que delinea la mencionada Ley, esto por tratarse de una política educativa que viene a contra mano de las corrientes pedagógicas tradicionales implementadas a lo largo de la segunda mitad del Siglo XX⁵, para asentarse en un modelo educativo caracterizado por el enfoque pedagógico descolonizador, comunitario y productivo, que se sostiene en los pilares de la descolonización, lo intercultural e intracultural, el plurilingüismo, lo productivo y la educación comunitaria, que tiene como horizonte político la transformación de las condiciones de desigualdad, explotación, discriminación y exclusión producidas por el capitalismo y el colonialismo.

Bajo esta perspectiva, se evidencia la ausencia de estudios, desde la sociología, que contribuyan a comprender la denominada “Revolución Educativa”⁶, desde el enfoque de los actores y fuerzas sociales que han sido partícipes del proceso de construcción y aprobación de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, siendo estos los que han impulsado y potenciado la transformación educativa a través de sus luchas históricas y el ejercicio de su participación.

Por otro lado, como se sabe, en el transcurso de la historia de Bolivia, cuando se consolidaron cambios políticos con pretensión estructural, estos vinieron acompañados por reformas educativas con características semejantes a los modelos que se pretendían instaurar; por ejemplo, la Revolución Nacional de 1952 o los gobiernos neoliberales con su respectiva reforma educativa. “Las reformas educativas sintetizan momentos culminantes en el desarrollo de los sistemas educativos. Son quiebres en la evolución de los sistemas que reflejan, además, importantes transiciones de la sociedad” (Contreras, 1999, p. 489) y el Estado, que se sustentan en diversos proyectos de país. “En Bolivia educar a la población ha sido una idea permanentemente buscada en la construcción estatal” (Talavera, 2011, p. 263).

⁴La Ley Educativa N° 070 lleva el nombre de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en memoria y reconocimiento a los impulsores de la educación indígena y fundadores de la Escuela Ayllu de Warisata (1931).

⁵Se hace referencia concretamente a las corrientes pedagógicas del conductismo instaurado a través del Código de Educación de 1955 y el constructivismo con la Ley 1565 de Reforma Educativa 1994.

⁶Acepción empleada por el Ministerio de Educación para referirse a los cambios históricos en el ámbito educativo, propiciados a partir de aprobación de la Constitución Política del Estado de 2009 y la Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” de 2010.

En ese sentido, Bolivia, a partir del año 2006, con la llegada de Evo Morales a la Presidencia del país⁷, quien tenía en sus espaldas la tarea de materializar las luchas, demandas y reivindicaciones del movimiento indígena campesino y popular, acumuladas históricamente, y teniendo como antecedente de lucha más próximo a las movilizaciones de 2000 y 2003⁸; ha tomado un nuevo rumbo con la denominada “Revolución democrática y cultural”⁹, consolidándose el año 2009, con la aprobación de la Constitución Política del Estado, como Estado Plurinacional de Bolivia, que tiene como su base a los movimientos sociales, sectores populares y el movimiento indígena campesino.

De ahí que, en este nuevo escenario político, las pretensiones de cambio llegaron naturalmente a la educación, y de esa manera se impulsó, con base en las demandas y reivindicaciones históricas de los sectores sociales, la elaboración de una nueva Ley Educativa que esté acorde a los cambios y al viraje que adoptó el país. “Las políticas educativas no solo representan la visión del Estado sobre cómo su población puede ‘desarrollarse’ mejor, también definen qué tipo de ciudadano que se concibe, o cómo Bolivia pretende manejarse respecto a su población diversa y sus desigualdades sociales” (Lopes Cardozo, 2012, p. 10).

En ese sentido, la presente tesis reconstruye y analiza el proceso de construcción de la Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (ASEP)¹⁰, entre los años 2004 y 2010, desde un enfoque que visibiliza la participación social y la correlación de fuerzas de los actores y fuerzas sociales en torno a sus posicionamientos sobre el futuro de la educación, que se manifestaron en los núcleos conflictivos que surgieron en las principales actividades que fueron parte de la construcción de la mencionada ley.

En cuanto al aspecto sociológico del tema abordado, se considera importante conocer el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP de la Bolivia Plurinacional, desde el enfoque planteado, ya que nos permite apreciar cómo la participación activa de los actores y fuerzas sociales emergentes en un contexto político específico, de “cambio social” (Lopes Cardozo, 2012), se materializó en una política educativa. Asimismo, nos permite corroborar que las organizaciones sociales han asumido un nuevo rol frente al Estado, más allá del rol tradicional como interpeladores, se han convertido en impulsores y participantes activos en la generación de políticas públicas; han pasado de las críticas contra el sistema, al ejercicio del poder (Gamboa, 2009), y cuentan “con amplitud a participar en la definición del rumbo del Estado” (García, 2004, p. 18). No obstante, es importante tomar en cuenta la participación del Estado como un actor fundamental en los procesos de reconfiguración educativa, adoptando el supuesto de que la educación, además de su papel de sociabilización metódica (Durkheim, 1990), reproducción del orden social (Bourdieu y Passeron, 2001); es una práctica política (Freire, 2008), y por ende, un escenario de lucha política (Rockwell, 1987) y cultural, que “se convierte en la punta de lanza del proceso de construcción de un Estado plurinacional para todas y todos” (Gómez et al., 2010, p. 133).

⁷ Evo Morales inició su primer mandato constitucional el 22 de enero de 2006, como resultado de un amplio respaldo electoral de los sectores populares del país, obteniendo el 53,74% de la votación en las elecciones de diciembre de 2005.

⁸ Principalmente las movilizaciones sociales denominadas “Guerra del Agua” (2000) y “Guerra del Gas” (2003), que pusieron en manifiesto la crisis del modelo neoliberal.

⁹ Aceptación acuñada por el Gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS), a partir del año 2006, para hacer referencia a su gestión de gobierno.

¹⁰ De aquí en adelante, “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” será abreviado por ASEP.

1.2. Planteamiento del problema

La instauración del modelo neoliberal en Bolivia se dio a partir del año 1985, cuando el país salía de un periodo oscuro de gobiernos militares y dictatoriales (1964 - 1982), y se disponía a ingresar al régimen democrático. Fue la promulgación del Decreto Supremo N° 21060 de ajuste estructural, que sellaría la consolidación del neoliberalismo en el país.

En ese mismo contexto, durante la década de los años noventa, los gobiernos de turno continuaron sus gestiones bajo esa línea, diseñando e implementando políticas y reformas que contribuían a la consolidación de dicho modelo. “En los noventa, el énfasis estaba puesto en las llamadas reformas de segunda generación, destinadas a realizar cambios estructurales en la economía” (Contreras y Talavera, 2005, p. 33). Este paquete de reformas estaba conformado por: la participación popular, la capitalización, la reforma de pensiones y la reforma educativa. Es evidente que los gobiernos, siguiendo el modelo neoliberal, no solo implementaron medidas en el ámbito económico, sino también en el social, político y cultural, esto significó que los cambios permeen la educación, la participación y las formas de organización social y territorial.

En el ámbito educativo, que es lo que nos concierne, según Contreras y Talavera (2005) “La educación fue concebida por investigadores, responsables de la formulación de políticas y organismos internacionales como un medio para mejorar la productividad, generar crecimiento económico, reducir la pobreza y mejorar la equidad” (p. 34). En ese sentido, la educación fue un componente importante del proyecto neoliberal¹¹, ya que estuvo influenciada por una corriente de carácter mundial, globalizadora, que ponía bastante atención a las políticas educativas¹², ya que se las consideraba como un factor determinante para el desarrollo económico mediante el fortalecimiento del “capital humano”.

La promulgación de la Ley N° 1565 de Reforma Educativa en 1994 fue resultado de años de trabajo de equipos técnicos nacionales con la supervisión de los organismos internacionales que financiaron dicha reforma, el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En consecuencia, la Reforma Educativa generó “resistencia sistemática y la susceptibilidad de los magisterios y por la dificultad de las instancias del gobierno de diseñar estructuras de consulta y deliberación satisfactoria” (Gregor, 2009, p. 13). Para Contreras y Talavera (2005), el argumento generador de resistencia fue:

La reforma también encontró resistencia por la forma como se generó el proyecto, que fue diseñado por un equipo técnico externo al Ministerio de Educación [y Culturas] (MEC) e implementado por un grupo al que se percibió como poco abierto al diálogo con los actores externos al mismo. Pero, sobre todo, fue resistida porque cambió las reglas de la carrera docente; la dirección sindical del magisterio y algunos de sus seguidores hasta ahora la ven como imposición externa, un designio de los organismos internacionales. (p. 27)

¹¹ El neoliberalismo, “Hace referencia a una doctrina económica y política que rechaza al intervencionismo estatal y promueve el libre mercado a través de la privatización de las empresas estatales y la reducción de la inversión social” (Gregor, 2009, p. 53).

¹² Fue la conferencia mundial sobre “Educación para todos”, desarrollada en Jomtien (Tailandia) en 1990 que impulsó las prioridades educativas (Contreras, 1999).

Al respecto, reforzando la anterior apreciación, Félix Patzi (2006) menciona que: “la Reforma Educativa fue la política de Estado menos comprendida y más resistida por diferentes actores de la educación” (p. 167).

Si bien la Reforma Educativa de 1994 fue resistida, principalmente, por el magisterio urbano en función a la susceptibilidad generada en torno al peligro que corrían sus conquistas históricas y al contexto político y económico desfavorable, además por considerarla una imposición externa; esto no significó que al interior de dicha reforma no se hayan gestado avances importantes en la educación. Es el caso específico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en tierras bajas, no solamente en el ámbito pedagógico, sino también en el ámbito político y organizacional de los pueblos indígenas (Gustafson, 2015), que en cierta medida estableció las bases para una posible resignificación, profundización y radicalización en la Ley Educativa ASEP de 2010.

Ya en el año 2000, se comienza a notar el “desgaste y la crisis del modelo neoliberal” (De Alarcón, 2012). En ese sentido, Magdalena Cajías (2011) argumenta que:

Aunque sectores obreros y populares urbanos habían manifestado de diversas formas su descontento y rechazo a las políticas implementadas por los gobiernos afines al modelo neoliberal implantado por el D.S. No. 21060 de 1985, recién consiguieron que sus protestas alcancen mayor organización y fuerza desde el año 2000. (p. 87)

Esto se hizo evidente en los levantamientos de sectores sociales populares organizados, tales como la “Guerra del Agua” y el “Cercos a La Paz” en el año 2000, y la “Guerra del Gas” en 2003. Dichos levantamientos estuvieron impulsados por las relaciones que se habían generado entre el Estado y la sociedad a partir de la implementación de las políticas de ajuste estructural, en el marco del modelo neoliberal y las denominadas “recetas” importadas. En consecuencia, los levantamientos aglutinaron diversos tipos de consignas, peticiones, propuestas, demandas y reivindicaciones¹³, que se fueron consolidando como la base de un “nuevo” horizonte político y social, el cual se originó desde los sectores populares emergentes en el campo político, tales como los trabajadores, organizaciones sociales, pueblos indígenas, originarios y campesinos. En ese marco, Jorge Víaña (2006) menciona que la “Guerra del agua” y el “Cercos a La Paz” se constituyeron como:

El punto de partida de seis años de luchas casi ininterrumpidas [2000-2006] que provocaron, primero una crisis política de grandes dimensiones, la crisis de representatividad de los partidos políticos y de algunas instituciones de la democracia representativa, y luego una crisis general del Estado que se manifestó abiertamente a inicios de 2003. (p. 203)

La crisis de octubre de 2003 obligó al presidente Gonzalo Sánchez a renunciar a su cargo y a dejar el país, posteriormente el Sr. Carlos Mesa, Vicepresidente de la República hasta ese entonces, asumió la presidencia y después de un mandato de dos años y medio y su renuncia de por medio, Eduardo Rodríguez Veltzé asumió el cargo en 2005 y convocó a elecciones presidenciales. En dicha contienda electoral, Evo Morales obtuvo la mayoría de votos con una propuesta de proyecto político alternativo y crítico al neoliberal, el cual

¹³ Es importante mencionar que, si bien los movimientos sociales que se generaron a partir del año 2000 tuvieron como detonante a las reformas de ajuste estructural neoliberal, es fundamental tomar en cuenta que, esto dio pie al resurgimiento de “la demanda milenaria de acabar con el racismo y el colonialismo que, además de estar institucionalizado en el Estado... se convierte en el elemento articulador de las relaciones sociales” (Víaña, 2006, p. 203).

proponía, como bandera, hacer cumplir la “Agenda de octubre”, que aglutinaba a las demandas de los movimientos sociales movilizados entre 2000 y 2003, que estaba compuesta, en lo fundamental, por: la convocatoria a la Asamblea Constituyente y la nacionalización de los hidrocarburos. De esa manera se fueron delineando los cambios en el campo social, económico, político y, por supuesto, educativo.

De ahí que, el año 2006, el Gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS), a la cabeza de Evo Morales, con la intención de canalizar las demandas de diversas organizaciones e instituciones sociales que se posicionaron en contra de la reforma educativa neoliberal y adoptaron el discurso de rechazo al Estado colonial, el 24 de mayo, mediante Decreto Supremo N° 28725, constituye la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB) como instancia encargada de elaborar una nueva norma para la educación boliviana, en consenso con los pueblos indígenas originarios y afrodescendientes, organizaciones e instituciones sociales ligadas al ámbito educativo, para que mediante el ejercicio del principio de “participación social” puedan definir la nueva política educativa boliviana. Asimismo, por medio del mismo Decreto Supremo, se instruyó al Ministerio de Educación y Culturas (MEC) y a la CNNLEB la organización y posterior convocatoria al Congreso Nacional de Educación (CNE)¹⁴, en un plazo no mayor a sesenta días.

La mencionada convocatoria, que incluía a los sectores sociales en la definición y construcción de la nueva política educativa, reflejaba un sentido distinto de hacer política y gestionarla; es decir, que los sectores sociales se perfilaban como actores fundamentales para la transformación educativa, con voz y voto, bajo la lógica de la política desde abajo, entendida como las “acciones colectivas que emanan desde la sociedad civil. Acciones colectivas que ponen en vilo a las formas de hacer política vinculadas al régimen neoliberal y a la democracia representativa o, en general, al gobierno representativo de raíz liberal-democrática” (García Yapur, 2020, p. 19), articulando las diversas propuestas y reivindicaciones históricas como base para el futuro de la educación boliviana.

En ese marco, entre los años 2006 y 2010¹⁵, se desarrolló el proceso de construcción de la nueva política educativa para la Bolivia Plurinacional, acontecimiento que motiva a generar las siguientes preguntas de investigación:

a) Pregunta guía central

- ¿Cómo se ha dado la participación social en el proceso de construcción de la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” entre los años 2004 y 2010 en Bolivia?

b) Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las trayectorias históricas de los principales actores que han participado en el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y qué características tienen sus propuestas educativas?

¹⁴ Instancia designada para la discusión y aprobación del Anteproyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana, elaborado por la Comisión Nacional para la Nueva Ley de Educación Boliviana.

¹⁵ Es importante mencionar que la presente investigación tiene el recorte temporal desde el año 2004 hasta el 2010, ya que es imposible abordar el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP sin hacer referencia a las actividades pre-congresales desarrolladas entre los años 2004 y 2005, esto se encuentra debidamente sustentado más adelante.

- ¿Cuáles fueron las actividades que se desarrollaron en el marco de la construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y qué características tuvieron?
- ¿Cuáles han sido los aspectos en los que se ha traducido la participación social de los actores sociales en el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”?
- ¿Cómo concluyó el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y qué características tuvo la participación social en su paso por instancias del Órgano Legislativo para su promulgación?

1.3. Objetivos

a) Objetivo General

- Describir y analizar la participación social de los actores y fuerzas sociales que se ha dado al interior del proceso de construcción de la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” entre los años 2004 y 2010 en Bolivia.

b) Objetivos específicos

- Conocer las trayectorias históricas y las propuestas educativas de los principales actores sociales que participaron en el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.
- Identificar y describir las actividades que formaron parte del proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.
- Establecer y analizar las formas en las cuales se ha ejercido la participación social por parte de los actores sociales que fueron parte del proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.
- Establecer y describir la participación social en el momento conclusivo del proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y su promulgación.

1.4. Contextualización del objeto de estudio

Tal como se ha mencionado antes, la presente tesis gira en torno al proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP desde el enfoque de la participación social. En ese sentido, es necesario describir el contexto en el cual se ha desarrollado dicho proceso y mostrar que la problemática de la tesis se sitúa en un momento de transición política y gubernamental, en la búsqueda de la consolidación de un nuevo modelo de Estado con su propio horizonte y proyecto educativo.

Las actividades desarrolladas por la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB), el Congreso Nacional de Educación (CNE) de 2006 y las actividades pre-congresales desarrolladas desde 2004, fueron los principales espacios

formales de participación en los cuales los actores sociales¹⁶ y los representantes gubernamentales plantearon sus propuestas y debatieron en torno a la discusión sobre el futuro de la educación. Es así que, como parte de la contextualización de la presente tesis, a continuación, se realiza la descripción de las actividades pre-congresales de 2004 que están conformadas básicamente por los talleres departamentales y congresos departamentales de educación, ya que fueron esos espacios en donde se generaron y condensaron algunos temas fundamentales para la elaboración de la propuesta oficial que fue puesta en discusión y debate al interior del CNE en julio de 2006.

Es importante señalar que, si bien muchas de las actividades que se describen a continuación pertenecen al proceso de evaluación de la Ley de Reforma Educativa N°1565 de 1994, estas fueron tomadas en cuenta en función a los hallazgos que se fueron recogiendo y el camino que adoptó la presente investigación.

El CNE de julio de 2006 se concretó después de un conjunto de fechas pospuestas y aplazadas por el MEC en el contexto de los gobiernos neoliberales (2004), esto a causa de que algunos actores sociales, fundamentales en la práctica educativa y convocados al CNE, negaron y condicionaron su participación, en razón de posturas adoptadas con relación al contexto político-coyuntural que se estaban dando en el país. Como se puede evidenciar en la siguiente nota periodística, se hace referencia, de manera sintetizada, al rol que adoptó el Magisterio Urbano en la postergación del mencionado evento y sus actividades previas:

Desde hace dos años el magisterio urbano logró la postergación del congreso en cuatro ocasiones. Inicialmente debía realizarse en agosto del 2004 y fue aplazado para diciembre del mismo año, luego fue pospuesto para enero de 2005 y finalmente para el 7 de marzo de ese año. En esa ocasión el magisterio urbano anunció su retiro del evento. (La Razón, 28 de junio de 2006)

Tal como señala la nota del periódico, el CNE¹⁷ fue suspendido en cuatro ocasiones, todas ellas por distintos factores relacionados con conflictos sectoriales entre el MEC y los gremios magisteriles.

En ese sentido, las funciones centrales del CNE, en el marco de la Reforma Educativa de 1994, eran: a) informarse sobre el desarrollo de la Educación Nacional, b) analizar la problemática educativa del país, c) emitir recomendaciones para orientar el desarrollo de la educación nacional y, d) proponer lineamientos de política educativa y modificaciones al Código de Educación previo consenso de los delegados y representantes al Congreso, entre otros (Ley de Reforma Educativa N° 1565, 1994). Es importante resaltar que, con el aplazamiento y la suspensión de las fechas, los discursos de los participantes (actores sociales) con relación al CNE fueron cambiando sistemáticamente y se fueron tornándose radicales. Como se mencionó, el CNE, fue concebido como espacio para la evaluación de la Reforma Educativa N°1565; sin embargo, cuando se desarrolló, finalmente en julio de 2006, cumplió la función de herramienta y espacio participativo para cambiar el rumbo de la educación boliviana a través de la abrogación de la Ley de Reforma Educativa y la construcción de los lineamientos centrales para una nueva política educativa que esté acorde a los cambios políticos y sociales que atravesaba el país.

¹⁶ Entendidos como organizaciones sociales, indígenas, campesinas, e instituciones públicas y privadas.

¹⁷ Conforme la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994, el Congreso Nacional de Educación, “será convocado por lo menos cada cinco años” (Ley de Reforma Educativa N° 1565, 1994).

Después de aplazar la fecha establecida para agosto de 2004 a causa de que no existían avances considerables en la evaluación de la Ley N° 1565, los directivos del Consejo Nacional de Educación (CONED)¹⁸ decidieron dar continuidad a las actividades pre-congresales, dichas actividades fueron: a) Talleres Temáticos Departamentales, b) Congresos Departamentales/Regionales y, c) Seminarios. Dichas actividades se desarrollaron en el transcurso del año 2004.

Los Congresos Departamentales/Regionales, se realizaron entre el 13 y 20 de diciembre de 2004, estos fueron los eventos considerados con mayor importancia, ya que las discusiones y propuestas presentadas en esos espacios sirvieron como la base fundamental para elaborar el documento que tenía que ser presentado y discutido por los participantes del CNE que debía llevarse a cabo en enero de 2005. Los congresos departamentales de educación fueron desarrollados en todas las capitales de departamento, exceptuando La Paz ya que, hasta 2005 no se encontró el consenso entre los participantes para definir la distribución y el número de delegados acreditados por cada una de las organizaciones, así también porque los maestros urbanos se negaban a participar porque argumentaban que el MEC no había cumplido con los acuerdos en el tema del incremento salarial.

En esta parte, se hace evidente que las demandas sectoriales y corporativas obstaculizaron la realización y el avance de las actividades pre-congresales con miras al CNE de 2005. Los aspectos obstaculizadores serán desarrollados más adelante, ya que se consolida como una característica que hace a la identidad de algunas organizaciones sociales que participaron en el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP.

El CNE fue reprogramado para desarrollarse del 24 al 28 de enero de 2005 en la ciudad de Cochabamba, de esa manera el CONED determinó la siguiente composición en cuanto al número de participantes y representantes de las organizaciones sociales acreditadas por el MEC y sus organizaciones, para participar en dicho evento. El siguiente recorte de periódico detalla la composición y el número de representantes:

En el encuentro [Congreso Nacional de Educación] participarán 100 representantes de las organizaciones gubernamentales. 150 de las sociales. 100 de las laborales y populares. 100 de las departamentales y 83 delegados natos del Consejo Nacional de Educación. Los alrededor de 970 delegados asistirán al evento constituidos en bloques: Laboral (COB, COD, fabriles), Magisterio (maestros urbanos y rurales, sector pasivo), Social (universidades, policías, militares, iglesia, foro educativo, ANDECOP, institutos técnicos, las juntas escolares, gobiernos municipales, defensor del pueblo, Indígenas, CSUTCB,

¹⁸ El Consejo Nacional de Educación (CONED), fue uno de los instrumentos de participación popular de la Ley de Reforma Educativa N° 1565 del año 1994. El CONED estaba compuesto por un representante de cada Consejo Departamental, un representante de cada Consejo Educativo de los Pueblos Originarios, un representante de la Confederación Sindical de Maestros de Bolivia, un representante de las Municipalidades de todo el país, un representante de la Universidad Boliviana, un representante de las Universidades Privadas, un representante de la Confederación de Profesionales de Bolivia, un representante de la Central Obrera Boliviana, un representante de la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia, un representante de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia y un representante de la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano. El Consejo debía estar presidido por el Secretario Nacional de Educación, acompañado de sus Subsecretarios, y como Secretario Permanente del Consejo el Director General de Educación. Si bien, el CONED fue creado con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, esta instancia, en diez años, no pudo posesionarse y menos aún sesionar. Fue en enero de 2004 que el presidente Carlos Mesa posesiona a los representantes y las organizaciones que inician su trabajo en miras de la realización del CNE en 2005.

SIDOB, Conamaq, colonizadores, CEPOS y Ministerio de Educación, Prefecturas y SEDUCAs). (La Razón, 18 de enero de 2005)

Sin embargo, el 18 de enero de 2005, el CONED determinó modificar la fecha en la cual debía realizarse el CNE que inicialmente estaba previsto para enero de 2005, reprogramándola para llevarse a cabo del 7 al 11 de marzo de 2005, esto a pedido del magisterio y de la Central Obrera Boliviana (COB), por el motivo de que se encontraban atendiendo otros temas coyunturales¹⁹.

Con la modificación de la fecha del CNE, también se presentó la oportunidad para modificar el número de representantes acreditados y la distribución de los mismos, esto a solicitud expresa de la COB y el magisterio quienes no estaban de acuerdo con la distribución previa.

De la misma manera, el mes de marzo de 2005 el CONED determinó suspender el CNE que estaba previsto para el mismo mes en la ciudad de Cochabamba, esta vez por el motivo de que no podía realizarse sin la presencia del bloque popular, los maestros y las universidades, ya que ellos, nuevamente, habían manifestado su posición en contra del evento, argumentando que dicho espacio escondía algunos temas fundamentales para sus sectores.

Después de la reunión del Consejo Nacional de Educación se llegó a la resolución de que queda suspendido. El magisterio rural mantuvo su decisión de participar en el Congreso pero éste no podía arrancar sin la participación de COB, universidades y maestros urbanos. El magisterio ratificó su posición de su ampliado en Sucre el 13 de enero. Durante el mes de enero los docentes urbanos anunciaron su no participación ya que se tramaría hacer fracasar dicho encuentro por la participación de personas que defendían la Reforma Educativa. Los padres de familia se pusieron en contra de los maestros ya que apoyaban la profesión libre argumentando que de esa manera se erradicarían los paros que afectan a los alumnos. Los universitarios se negaron a participar por la no asistencia de los maestros. La COB y el bloque popular restaron su asistencia ya que determinaron primero definir la estrategia de desarrollo del país y tratar el tema de los hidrocarburos y el proceso constituyente. Otro motivo para la suspensión del congreso fue el bloqueo de caminos por los conflictos sociales argumento Viviana Lima representante de los pueblos originarios (CONAMAQ). (La Razón, 3 de marzo de 2005)

Sin embargo, a pesar de la suspensión indefinida del CNE, el CONED continuó trabajando al interior del MEC. Resultado de dicho trabajo, se elaboró un compendio de documentos que contenía la sistematización de las conclusiones de los congresos departamentales realizados en el transcurso del año 2004.

Desde ese momento, hasta el año 2006, el tema del CNE se mantuvo en *statu quo*, ya que el país se encontraba bajo un clima de conflictos sociales y políticos, que generaban una sensación de inestabilidad, además de ello, se transitaba por un periodo electoral.

Posteriormente, a partir del año 2006 con el triunfo de Evo Morales retorna a la opinión pública el tema de la realización de CNE, ya no para evaluar la Ley de Reforma Educativa N° 1565, sino para abrogarla y darle un nuevo rumbo a la educación boliviana, esta vez con

¹⁹ En ese momento el contexto político boliviano era conflictivo y giraba en torno a la decisión por la aprobación de la Ley de Hidrocarburos y por la demanda de los maestros por un “salario digno”.

un enfoque filosófico, ideológico y político que gire en torno a la descolonización, impulsado y planteado por el nuevo Gobierno.

De ahí que, de manera casi simultánea a la posesión del presidente Evo Morales en enero de 2006, el Ministro de Educación y Culturas, Félix Patzi, tuvo acercamientos con los maestros para tocar específicamente dos temas: el tema salarial y la abrogación de la Ley 1565 de Reforma Educativa. De esa manera, el Gobierno de Evo Morales mostró su alto interés por la elaboración de una nueva Ley Educativa. Es importante mencionar que las motivaciones para la construcción de una nueva Ley Educativa en el gobierno de Morales fueron completamente distintas a las que se habían llevado a cabo antes de su elección, entre los años 2004 y 2005, ya que, según Silvy De Alarcón (2012):

El punto de partida para entender la ley es precisamente toda la emergencia indígena-campesina que se desata el año 2000. La crisis de Estado que caracteriza todo ese ciclo y la reivindicación étnico-nacionalitaria –que es fundamentalmente aymara pero se extiende a los otros pueblos indígenas– son los fundamentos del discurso contestatario de esos años y, en este caso, de la impugnación al modelo educativo vigente por entonces. (p. 302)

Es en esa línea que el Gobierno de Morales le dio otro sentido y rumbo al proceso de construcción de la nueva Ley, que en primera instancia se constituía en la evaluación de la Ley de Reforma Educativa N° 1565 que había iniciado el año 2004. Claramente, el proceso adquirió un nuevo propósito que consistía en la construcción de una Política Educativa para un distinto modelo de Estado.

Si bien las actividades realizadas entre los años 2004 y 2005, en el marco del trabajo del CONED, no lograron su objetivo de convocar y desarrollar el CNE. Fue el gobierno de Evo Morales que, en cierta medida, retomó los avances alcanzados en dicho proceso; sin embargo, se le otorgó otro sentido y le dieron otra funcionalidad enmarcada en la tendencia y orientación política del nuevo gobierno.

Los avances de los congresos departamentales de educación de 2004 ya estaban en nuestra cabeza, ya para el 2006 hemos retomado las cosas que ya habíamos discutido antes. Formalmente no se han retomado los documentos que se han generado en 2005 y 2006 pero esas discusiones han servido de avance para el trabajo de la CNNLEB. (V. Pinaya, entrevista, 6 de septiembre de 2021)

Dando la vuelta a la página, ya en el Gobierno de Evo Morales, se desarrollaron una serie de actividades pre-congresales que iniciaron oficialmente el 10 de marzo de 2006, con el seminario denominado “Hacia la descolonización de la Educación”. Posteriormente el 25 de abril de 2006 el Gobierno presentó al Congreso Nacional de la República un documento que consistía en la propuesta de Anteproyecto de Ley para la abrogación de la Reforma Educativa de la Ley N° 1565 que daba vía libre para la elaboración y aprobación de una nueva Ley Educativa, además de ello, se presentó la denominada Ley Corta de transitoriedad, ambos documentos no prosperaron y en contraposición se dictó el Decreto Supremo N° 28725. Al respecto, Beatriz Cajías (2013) menciona:

Una de las primeras acciones en mayo de 2006, consiste en la dictación del Decreto Supremo 28.725 (sic), que determina la “necesidad de la abrogación de la Ley 1565 (por ser una) reforma educativa (implantada) bajo los dictados de organismos internacionales con fin de adecuar nuestra educación al proceso de globalización mundial, lo que causó graves daños a la educación nacional, tanto las confederaciones de maestros urbanos y rurales,

padres de familia, pueblos originarios e indígenas y otras instituciones” demandaban su abrogación. (p. 14)

Es así que el 24 de mayo del año 2006 se estableció, mediante Decreto Supremo, la creación de la Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana²⁰ (CNNLEB), que pasó a remplazar al CONED en su tarea de proyectar una nueva política educativa. Por otro lado, el mencionado Decreto Supremo, en su artículo cuarto, instruyó al MEC y la CNNLEB organizar y convocar la realización del CNE en un plazo no mayor a 60 días.

La CNNLEB, para lograr sus objetivos, organizó su trabajo en cuatro fases; la primera consistió en la recepción y presentación de propuestas por parte de los integrantes de la Comisión y otros actores; en la segunda, se procedió a realizar la redacción del documento que incorporó las propuestas mencionadas. Asimismo, se contó con una tercera fase en la cual se socializó el documento, para posteriormente, pasar a la fase de discusión y aprobación del documento en el CNE, y finalmente en las instancias del ejecutivo y legislativo para su respectiva promulgación.

En ese marco, el 6 de junio del año 2006, el MEC presentó oficialmente su propuesta de nueva educación, elaborada y redactada en consenso por los representantes que componían la CNNLEB, para ser debatida y socializada en todas las regiones del país, con el fin de recoger críticas y comentarios de los sectores de la sociedad civil para enriquecer el documento. Así mismo, el 25 de junio de 2006 comenzó la socialización del borrador de anteproyecto de la nueva ley educativa boliviana. En el caso de La Paz los participantes fueron:

Ayer comenzó en el país el taller de socialización donde se difundirán los planteamientos de la nueva ley de educación boliviana que fue elaborada por 22 organizaciones desde marzo... con una convocatoria de más de 27 organizaciones, ayer comenzó la tercera fase del proceso con representantes de las organizaciones sociales en el Colegio Técnico Ayacucho, para difundir el proyecto de ley que será debatido en Sucre en julio... Asistentes, instituciones: Consejo Departamental de Educación, Defensor del Pueblo, Fuerzas Armadas, Fuerza naval, Fuerza Aérea, Comisión Episcopal, Policía Nacional y SEDUCA La Paz. Organizaciones: Instituto de Formación Permanente, Asociación de Colegios Particulares, Normal Simón Bolívar, Federación Departamental Universitaria, Comité Cívico de La Paz, Escuela Pedro Domingo Murillo, Normal Técnica de El Alto, CEBIAE, Radio San Gabriel y Campesinos de La Paz. (La Razón, 25 de junio de 2006)

²⁰ La Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación (CNNLEB) estuvo compuesta por 22 instituciones y organizaciones nacionales: Central Obrera Boliviana (COB), Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), Confederación de Estudiantes Normalistas de Bolivia (CEN-B), Confederación de Estudiantes de Secundaria de Bolivia (CES-B), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), y los Consejo Educativos Aymara (CEA) y de la Nación Quechua (CENAQ), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia - Bartolina Sisa, (FNMCB-BS), Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), Confederación Universitaria Boliviana (CUB), Confederación de Empresarios Privados de Bolivia (CEPB), Confederación de Trabajadores Fabriles de Bolivia, Fuerzas Armadas (FF.AA), Policía Nacional de Boliviana, Confederación Nacional de Juntas de Vecinos (CONALJUVE), Confederación de Colonizadores de Bolivia (CSCB), Junta Nacional de Madres y Padres de Familia (JNMPF), Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), Condecoración de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios; Amazónicos Multiétnico (CEAM), Guaraní (CEPOG), Chiquitano (CEPOCH), Mojeño (CEPOIM), y Guarayos (CEPIG); Comisión Episcopal de Educación (CEE), Asociación Nacional de Colegios Particulares de Bolivia (ANDECOP), Movimiento Cultural Saya Afroboliviana (MOCUSABOL) y el Ministerio de Educación y Culturas (MEC). (Ministerio de Educación, 2010, p. 13)

La socialización de la propuesta se extendió desde el 25 de junio de 2006 hasta el 30 de junio. Después del proceso de socialización de la propuesta elaborada por la CNNLEB, distintos sectores asistieron al CNE realizado en Sucre entre el 10 y 15 de julio de 2006 para discutir dicha propuesta. A este evento asistieron 31 organizaciones e instituciones nacionales de la sociedad civil.

En el mencionado evento se condensaron y visibilizaron un conjunto de problemáticas o núcleos conflictivos, en torno a la propuesta elaborada por la CNNLEB. Los distintos actores y fuerzas sociales presentes se manifestaron de diversas maneras en torno a sus posturas e intereses con relación a los contenidos propuestos en el documento. Asimismo, se constituyó como un espacio participativo en el cual la correlación de fuerzas entre los actores marcó el desarrollo del proceso, en el que intentaron hacer prevalecer sus puntos de vista e intereses, en algunos casos mostrando aperturas al consenso y en otros pateando el tablero.

Es en el contexto descrito en el que se sitúa la presente tesis. Claramente, el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP ha sido sembrado el año 2004, específicamente en el proceso de evaluación de la Reforma Educativa de 1994. No obstante, resultado de la coyuntura política y social conflictiva que atravesó el país durante el año 2004, y luego de aplazar el CNE que debía realizarse ese mismo año, este proceso se fue dilatando hasta ser suspendido. Es por ello que, la presente tesis aborda el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP desde 2004, tomando en cuenta el contexto descrito en el cual se hace evidente una continuidad temporal y temática de la problemática de estudio, en la que un conjunto de actores sociales participó en distintos espacios y momentos, con el fin de definir el rumbo de la educación boliviana en un momento histórico concreto, caracterizado por el “Proceso de cambio” emprendido por el gobierno del MAS.

1.5. Balance bibliográfico

Si bien la literatura existente referida al fenómeno educativo es demasiado extensa, para el presente balance bibliográfico se ha rastreado, revisado y analizado, a partir de una lectura crítica, las investigaciones y la producción académica que aborda, desde distintas ópticas y con distintas perspectivas analíticas, la problemática de la educación en Bolivia en el contexto de la transformación educativa emprendida desde 2004 hasta su consolidación en 2010. En ese sentido, se presenta algunos aportes desde la investigación que han sido tomados en cuenta, básicamente, por su proximidad a la problemática abordada y por contar con distintos elementos importantes que delimitan a los actores, el momento histórico y el lugar en el que se sitúa la presente tesis.

En tal sentido, son dos secciones las que componen este balance. La primera sección presenta las investigaciones y aportes que han trabajado el tema educativo enfocando su mirada en algún actor o sector específico del ámbito educativo, es el caso concreto de los maestros ante el cambio educativo (Cajías, 2011; Lopes, 2012 y Talavera, 2011), el conflicto y las transformaciones educativas (Gregor, 2009; Reinares, 2020 y Machaca, 2006), y los pueblos indígenas originarios (Gamboa, 2009 y Gustafson, 2015).

El segundo bloque presenta los aportes de algunos autores que han profundizado sus investigaciones en el análisis conceptual del contenido de la Ley educativa ASEP (De Alarcón, 2012; Patzi, 2011, 2013 y Catacora, 2012), que permiten comprender la esencia de las discusiones que giran en torno a nuestra problemática.

a) Aportes desde la investigación centrada en los actores y su relación con la Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

El libro *Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*, de Magdalena Cajías (2011), presenta un estudio en el cual la autora realiza una revisión histórica de la educación boliviana, enfocando su análisis en la formación docente inicial. Dicha revisión muestra que a lo largo de la historia de Bolivia se han ido suscitando un conjunto de cambios y transformaciones en las políticas educativas, que respondieron a contextos políticos y sociales determinados, los mismos que han afectado de una u otra manera a la formación docente (p. 3). En tal sentido, la autora resalta el papel fundamental que cumplen los maestros en la transformación educativa, pero también resalta la importancia de la participación y la ausencia de este actor en la construcción de las políticas educativas, sin dejar de lado el análisis de los aspectos técnico-pedagógicos que traen consigo las transformaciones y cambios educativos.

En cuanto al abordaje relacionado con el recorte temporal de la presente tesis, la autora realiza una breve contextualización del proceso de elaboración y la aprobación de la Ley Educativa ASEP. Asimismo, explica que la Constitución Política del Estado (CPE) de 2009, fue un hito fundamental para los diversos sectores sociales que habían emprendido sus luchas a principios del Siglo XX (Cajías, 2011, p. 87).

En ese sentido, la autora hace referencia a que los cambios que se produjeron en el contexto político-estatal, allanaron el terreno para consolidar un nuevo horizonte político y por ende educativo. Es evidente que el país, a partir de 2006 con el triunfo de Evo Morales, ha tomado un nuevo rumbo, en ese sentido la Ley Educativa ASEP responde a la búsqueda de un nuevo modelo de Estado abierto a la transformación social e impulsado desde las luchas históricas de los sectores y actores sociales históricamente excluidos.

Asimismo, Cajías (2011) señala que en el marco de los cambios políticos que vivió el país a partir de 2006, la educación adquirió mayor importancia y fue el centro de muchos debates que giraron en torno de la transformación de “las mentalidades que impidieron aceptar positivamente nuestra diversidad y profundas raíces indígenas, superar los resabios negativos del pasado, mejorar y calificar nuestros recursos humanos y dar igualdad de oportunidades a todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país” (p. 88).

Un aporte importante que realiza Cajías (2011) a la presente tesis está relacionado con el rescate de algunas demandas plasmadas en las propuestas educativas de los años 1980, realizadas principalmente por la COB y otros sectores sociales, que posteriormente se plasmaron en la Ley ASEP (p. 50).

Finalmente, la autora realiza el análisis de la Ley Educativa ASEP, deteniéndose en lo que respecta al tema de la formación docente, menciona que la Ley ASEP proviene de cuatro años de consenso y socialización con distintos sectores de la sociedad; asimismo, hace referencia a los principales actores sociales con los cuales se generó conflictos en el proceso de la presentación del anteproyecto de Ley, “las nuevas propuestas educativas provocaron susceptibilidades y reacciones en contra de sectores como el magisterio urbano, las universidades, la Iglesia Católica y algunas regiones” (Cajías, 2011, p. 97).

De esa manera, la investigación de Cajías (2011) es considerada en este estudio para entender las continuidades y rupturas de la formación docente y los cambios y transformaciones de la educación boliviana en el transcurso de su historia; así también,

permite conocer el rol que cumplen los maestros en el éxito o fracaso en las transformaciones educativas.

Por otra parte, se encuentra la investigación de Mieke T. A. Lopes Cardozo (2012), *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia. Entre la descolonización y las movilizaciones*. Dicha investigación va en la misma línea que el trabajo de Cajías (2011); sin embargo, esta investigación profundiza en el abordaje de los actores relacionados con la formación docente y las estrategias a favor o en contra de la transformación social que se dieron a partir de la aprobación de la CPE de 2009.

La autora afirma que Bolivia, con la elección de Evo Morales, se ha sumergido en un cambio político y social, en que los maestros cumplen un rol fundamental para continuar con el cambio, o en el peor de los casos, para frenarlo. Menciona que, “como parte de las políticas de Estado más amplias, necesitamos entender el papel y la iniciativa [agency] de los educadores para el desarrollo de estrategias que funcionan sea para profundizar o bien para resistir estos procesos” (Lopes, 2012, p. 10). En ese sentido, sustenta su planteamiento mostrando la resistencia de los maestros hacia la Reforma Educativa de 1994, ya que fue considerada desde el magisterio como una política impuesta que formaba parte del modelo neoliberal.

Por otro lado, Lopes (2012) menciona que: “Los institutos de formación docente son espacios cruciales para dar lugar a los cambios educativos y deberían funcionar idealmente para poner en marcha el cambio de la sociedad, ya que es ahí donde se prepara a la nueva generación de futuros maestros” (p. 12). En ese sentido, bajo esa apreciación, se otorga a los maestros un rol fundamental en el devenir del cambio social en el país.

Un elemento importante que Lopes (2012) pone a consideración, apoyándose en Nancy Fraser (2005), es el de la “justicia social”, que según el análisis de la autora está inmersa en la Ley Educativa ASEP. Menciona que: “la ley cubre así las tres dimensiones de la justicia social conceptualizadas por Fraser, es decir: la distribución (la dimensión económica de la justicia), el reconocimiento (la dimensión cultural de la justicia) la representación (la dimensión política de la justicia)” (p. 95).

La investigación de Lopes (2012) permite identificar y tomar en cuenta a un actor fundamental del proceso de construcción e implementación de las políticas educativas, los maestros y el magisterio como organización que los aglutina sindicalmente. En ese sentido, la presente tesis toma en cuenta a dicho sector compuesto por maestros urbanos y rurales²¹, y los asume como actores principales en el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP. Como veremos más adelante, el papel de los maestros fue determinante y no necesariamente resaltó por plantear propuestas o alternativas técnico-pedagógicas.

Por otro lado, se encuentra la investigación de María Luisa Talavera Simoni (2011) *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magistrales en Bolivia. 1899-2010*, en la cual la autora, se propone explicar, desde un enfoque investigativo histórico-etnográfico, “la resistencia de los maestros a los cambios educativos, enfatizando en las relaciones entre los sujetos de la educación, tanto de los demandantes como de los

²¹Esto no significa que ambos sectores del magisterio (rural y urbano) tengan coincidencias en sus posturas y posicionamientos en torno al futuro de la educación, al contrario, las afinidades de ambos sectores son limitadas.

encargados en realizarlas, el Estado y los maestros” (p. 18). Asimismo, intenta conocer la conformación de la “cultura magistral” a partir del Siglo XX en Bolivia.

La investigación de Talavera (2011) es problematizada a partir de que las dirigencias sindicales del magisterio, en el proceso de implementación de la Ley de Reforma Educativa de 1994, fueron constantemente acusadas de bloquear dicho proceso, adoptando acciones de resistencia a su implementación, porque la consideraban como un intento gubernamental por privatizar la educación pública. En ese sentido, plantea que los maestros en un contexto político distinto al neoliberal, específicamente en el Gobierno de Evo Morales, también mostraron resistencia al cambio de las políticas educativas (p. 18).

El aporte principal de Talavera (2011) a la presente tesis, es el concepto de “cultura magistral”, el cual:

... remite a las formas de ser y de hacer de maestras y maestros en las escuelas y las aulas cuyas acciones inciden en el espacio público nacional y su relación con el Estado; alude también a la auto identificación colectiva, al sentido de pertenencia a un grupo; implica los usos y costumbres establecidos en el lugar de trabajo a lo largo del tiempo, en los distintos contextos políticos e institucionales por los que atravesó la educación pública. (p. 26)

Asimismo, agrega que la memoria histórica del magisterio es parte de la cultura magistral en la que “dinamizan y recrean cuando tienen que tomar decisiones sobre sus derechos y prerrogativas, articulados siempre con el quehacer educativo” (Talavera, 2011, p. 26). Un aspecto destacable y que da rigor al planteamiento de las culturas magistrales es el enfoque de construcción histórica, ya que identifica “ciertas recurrencias en el comportamiento del magisterio boliviano frente a las medidas gubernamentales que son expresadas en términos de identidades, pertenencias y valores” (Talavera, 2011, p. 29).

La investigación de Talavera (2011) no se enfoca en realizar el abordaje de los maestros al interior de la escuela y en la práctica educativa concreta, sino que profundiza los lugares en donde se forjan las culturas magistrales; es decir, “en los espacios de trabajo y en las organizaciones sindicales donde se relacionan como colegas y discuten temas que les concierne no sólo a ellos sino a la educación pública misma” (p. 27).

Por otro lado, la investigación de Talavera (2011) nos muestra la larga tradición de lucha y reivindicación de los maestros; sin embargo, hace evidente que dicha tradición, conforme fue pasando el tiempo, se fue tornando de luchas por reivindicaciones en el ámbito pedagógico a luchas por reivindicaciones sindicales y sectoriales que desembocaron en afanes por la recuperación salarial. Sintetizando, Talavera (2011), apoyándose en un fragmento de entrevista, menciona que los dirigentes del magisterio: “después de casi veinte años de gobiernos militares de facto y dictatoriales, ya no eran ‘grandes maestros sino sólo grandes dirigentes sindicales’” (p. 172).

En esa misma línea, pero desde una perspectiva de análisis centrada en el conflicto, se encuentra la investigación de Cletus Gregor Barié (2009), *“Entre tizas y pancartas. La educación primaria en Bolivia”*. La investigación de Gregor (2009) tiene como objetivo el proponer nuevas metodologías de análisis de conflictos y aplicarlas en el contexto de la conflictividad educativa en Bolivia entre los años 2000 y 2008. Para ello, el autor realiza el análisis de las relaciones entre los actores, sus intereses y sus formas de negociación, a la luz de la Teoría de Negociación de la Escuela de Harvard. A partir de ello, rescata las percepciones y sentimientos que inciden, según el autor, en sus comportamientos y que

generan un clima de ingobernabilidad educativa que repercute en la calidad y eficiencia educativa. En tal sentido: “Este estudio propone aproximarse a las razones, motivaciones y dinámicas del conflicto educativo” (p. 19).

Un aspecto particular que resalta en el trabajo de Cletus Gregor (2009) es el posicionamiento que adopta. Él no se posiciona de manera imparcial ni neutral frente a los actores ni al conflicto, más bien “enfatisa las percepciones múltiples y las posibles vías constructivas de solución” (p. 21), sostiene una posición de análisis basada en la empatía, “se intenta comprender, no juzgar, e impulsar reflexiones constructivas” (p. 21).

Inicialmente, para desarrollar su análisis, Gregor (2009) realiza un mapeo de actores en el campo educativo, identifica a los actores primarios que son las partes directamente enfrentadas en el conflicto, menciona que en el campo educativo son los alumnos, educadores, padres y madres de familia y el Ministerio de Educación; también se refiere a los actores secundarios que son los que se van involucrando paulatinamente en el conflicto porque se solidarizan con algún actor primario, y conforme va avanzando el conflicto desarrollan sus intereses propios; asimismo, incorpora en su análisis a los actores terceros que son aquellos que no tienen intereses sobre el tema en conflicto, sino más bien pueden aportar a la solución.

En el desarrollo de su investigación, Gregor (2009) prácticamente identifica que el conflicto educativo en Bolivia (2000-2008) se despliega entre los maestros y el Ministerio de Educación. Menciona que, en el marco de la Ley de Reforma Educativa N° 1565, la tensión y el conflicto entre ambos actores se acrecentaron y generaron momentos de conflictividad e inestabilidad social. Asimismo, identifica tendencias en los temas conflictivos más frecuentes entre estos actores (maestros y Ministerio de Educación), y los agrupa en aspectos laborales, educativos y políticos sociales.

La investigación realizada por Gregor (2009) aporta significativamente a la presente tesis, especialmente cuando hace referencia a que en todas las organizaciones existe inicialmente resistencia al cambio, en ese sentido, sugiere que: “La clave para una reforma exitosa es conseguir el apoyo y la identificación de los partícipes del proceso de cambio” (p. 119), esto se hace relevante al momento de analizar las posturas de los actores en el marco de la problemática de la presente tesis.

Finalmente, al adoptar un enfoque del conflicto que proviene de un manual de negociación, Gregor (2009) hace que el análisis se torne algo mecánico y lineal; es decir, su enfoque se direcciona específicamente a la resolución del conflicto mediante la búsqueda de consensos mínimos bajo la lógica de “ganar - ganar”, que básicamente intenta que las partes del conflicto salgan ganando y no exista una parte que ceda en su interés más que otra. Dicho enfoque de análisis es distinto al que adopta la presente tesis ya que, se intenta analizar el proceso de construcción y discusión de la Ley Educativa ASEP desde la perspectiva de la correlación de fuerzas en la que los actores, más que buscar consensos mediante la negociación de sus intereses, buscan espacios para generar hegemonía con base en sus visiones sobre la educación, sus discursos y propuestas, que en muchos casos van más allá de la educación y se insertan en el plano del proyecto de país. En otras palabras, para la presente tesis la relación “conflictiva” entre los actores sociales es considerada como una disputa por hacer prevalecer sus propios intereses.

Por otro lado, pero en la misma línea de análisis del conflicto educativo en Bolivia, se encuentra el artículo elaborado por Candela Reinares (2020): *“Ley de Educación ‘Avelino Siñani - Elizardo Pérez’ en Bolivia 2006-2010. Conflictos y tensiones en la política educativa desde una perspectiva decolonial”*. En dicho documento, la autora realiza un análisis del proceso de discusión de la Ley Educativa ASEP entre los años 2006 y 2010, para ello recurre a fuentes oficiales, periodísticas y publicaciones realizadas por los actores vinculados al proceso (Reinares, 2020, p. 59). Su característica principal gira en torno a que la política educativa, discutida entre los años mencionados, es un proyecto “decolonial”²².

Bajo esa línea de análisis, la autora identifica algunos aspectos transversales del debate y del documento final aprobado en el CNE de 2006. Estos aspectos son: “la participación social, el rescate de experiencias anteriores, la vinculación entre el ámbito del conocimiento y la producción y finalmente la articulación de currículos base y regionalizados” (Reinares, 2020, p. 64). Claramente, el primer aspecto responde al proceso de discusión y los tres restantes al contenido del documento aprobado, sin que esto signifique que no hayan existido discusiones en torno a estos cuatro elementos.

Reinares (2020) rastrea algunos actores que fueron los protagonistas principales en el desarrollo de los conflictos y tensiones del proceso: la iglesia, la universidad y los maestros urbanos (p. 68). Asimismo, identifica al Ministerio de Educación que se posicionó como parte interesada y no como un mediador en el proceso (p. 60).

En ese sentido, el documento de Reinares (2020) realiza un importante aporte a la presente tesis desde dos ámbitos. Primero, realiza una periodización del proceso de debate y gestación de la Ley Educativa ASEP, entre los años 2006 y 2010. Asimismo, realiza la identificación de algunos actores que se posicionaron como protagonistas del proceso en función a sus privilegios corporativos. No obstante, no los caracteriza y no profundiza en las relaciones que se generaron al interior del proceso de construcción de la mencionada Ley.

Por otro lado, se encuentra el estudio *“De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: Los movimientos sociales indígenas y las políticas de Reforma Educativa en Bolivia”*, elaborado por Franco Gamboa (2009). Dicho documento, en palabras de su autor “discute las perspectivas ideológicas del indianismo, sus influencias en los movimientos indígenas y los conflictos permanentes que afectaron el éxito y la legitimidad de la reforma educativa más importante de los últimos veinte años en Bolivia” (p. 6).

El autor posiciona su análisis desde la noción del cuestionamiento de los movimientos indígenas hacia la intención de que Bolivia sea una nación con una sola identidad; asimismo, plantea que “Los movimientos sociales indígenas contribuyeron mucho a la democratización del sistema político boliviano, sin embargo, sus reivindicaciones se caracterizan más por ser fuertes aspiraciones para ejercer el poder antes que promover acciones de reconciliación y el reconocimiento de la unidad boliviana” (Gamboa, 2009, p. 8).

²² Desde la perspectiva trabajada por Castro Gómez (2007), “la segunda descolonización -a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad- tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX” (p. 17. Citado por: Reinares, 2020, p. 64).

Algo que llama la atención en el trabajo de Gamboa (2009), es la sensación que deja sobre el movimiento indígena boliviano y su posicionamiento en contra de la Ley de Reforma Educativa, por considerarla “una imposición vertical y paternalista que no tomaba en cuenta sus perspectivas indigenistas, ni les daba oportunidad de recuperar sus cosmovisiones educacionales provenientes del mundo andino” (Arnold, Yapita y López, 1999, p. 108. En p. 15). Asimismo, argumenta que “el movimiento indígena no quiso ver el conjunto de varias oportunidades [en la Reforma Educativa] porque cerró las puertas de su participación para identificar aportes operacionales concretos, rechazando la continuidad y estabilidad en las políticas educativas de largo aliento”²³ (Gamboa, 2009, p. 19).

Por otro lado, la investigación de Gamboa (2009) hace referencia al CNE de 2006, que es parte del objeto de estudio de la presente tesis. Destaca, sobre el mencionado evento, que existió alto grado de ideologización en los discursos presentes a favor de la propuesta del gobierno.

Finalmente, Gamboa (2009) identifica algunos debates controversiales suscitados al interior del CNE de 2006. Núcleos problemáticos tales como: a) La Iglesia Católica enfrentada al MEC por la propuesta de educación laica, por considerar la afectación a los intereses y privilegios de la institución eclesiástica. b) El descontento y rechazo de las universidades públicas en contra de la propuesta de la CNNLEB por la incorporación del control social y la supuesta rendición de cuentas de las universidades nacionales al Estado, esto por ser considerarlas contrarias a la conquista histórica de la autonomía universitaria. c) El posicionamiento de los maestros urbanos en contra de la propuesta educativa de la CNNLEB, señalando que fueron las posturas indianistas que se presentan al interior de la propuesta educativa del gobierno que generaron rechazo, asimismo la educación laica y la formación docente.

Por otro lado, es importante contraponer a la perspectiva de Gamboa (2019), el estudio realizado por Bret Gustafson (2015) “*Nuevas lenguas del Estado. El pueblo Guaraní y la Educación Indígena en Bolivia*”, que gira en torno a la implementación de la Ley de Reforma Educativa N° 1565, específicamente de su componente de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)²⁴, desde la perspectiva del pueblo Guaraní.

Es muy usual encontrar estudios e investigaciones que realicen el abordaje del diseño y la implementación de la Reforma Educativa de 1994; es más, la gran mayoría de las investigaciones que abordan dicha política educativa hacen resaltar su carácter conflictivo, ya sea desde el punto de vista de algún actor o desde sus propias limitaciones intrínsecas de su concepción. En el caso del estudio de Gustafson (2015) llama la atención su enfoque, ya que resalta un conjunto de elementos positivos en torno a la implementación del componente de EIB de la Reforma Educativa en los pueblos indígenas del territorio

²³ Esta apreciación es discutible si se la contrapone con la perspectiva propuesta por Bret Gustafson (2015), quien resalta avances importantes de Ley de Reforma Educativa, específicamente de la Educación Intercultural Bilingüe. La misma que será desarrollada más adelante.

²⁴ “Desde la Ley de Reforma Educativa, la EIB en Bolivia propuso que los hablantes de lenguas originarias sean educados hasta octavo curso en su lengua materna (L1) y en español, su segunda lengua (L2). En el ciclo inicial (1-3 años), la lengua nativa recibía igual o mayor atención que el español. Posteriormente, la alfabetización y habilidades en números en L1 se transferían a la L2 y la relación sería 50/50. El producto ideal es un ciudadano-sujeto bialfabeto que sepa hacer cálculos y sea oralmente avanzado en ambas lenguas”. (Gustafson, 2015, p.38)

boliviano, los mismos que son conducidos bajo cierta continuidad hacia el diseño y radicalización en la Ley Educativa ASEP.

Resalta el aspecto paradójico de la implementación de la EIB en el marco de un ajuste neoliberal, ya que se alejaba rotundamente de las políticas de castellanización y asimilación lingüística por parte de los pueblos indígenas. Es importante tener en cuenta que el sentido de la interculturalidad en ese marco es de reconocimiento del *otro*-indígena.

Una característica que resalta el autor gira en torno a que la EIB, más allá de ser un programa técnico-pedagógico incorporado al interior de las escuelas, tuvo la capacidad de articularse con otro tipo de lenguaje que excedía a la pretensión y los objetivos que tenía el Estado para este programa, “—más allá de las paredes de las aulas y escuelas— se articulan con disputas en torno a la soberanía, al territorio y a la autoridad; en resumen, con la naturaleza misma del Estado” (Gustafson, 2015, p. 26). En ese sentido, el movimiento indígena de tierras bajas se apropió de la EIB y realizó una re significación para intentar desarticular, de esa manera, la colonialidad del poder existente en Bolivia.

En la investigación de Gustafson (2015) se percibe de manera clara dos tipos de “lenguajes”²⁵ que surgieron a partir de la implementación de la EIB en el pueblo Guaraní. Por un lado, el lenguaje del Estado que pretendía promover el interculturalismo y la participación de manera discursiva y, por otro lado, el lenguaje del pueblo Guaraní que se apropió de dicho proyecto e intentó desestabilizar los paradigmas racistas preexistentes en la escolarización tradicional del país, generando otro lenguaje distinto al que pretendía el Estado.

En tal sentido, el aporte de Gustafson (2015) permite comprender que las políticas educativas, como es el caso concreto de la EIB, pueden ser entendidas desde los diversos actores de distintas maneras. Bajo ese análisis, la EIB ha sido un instrumento político, tanto para el Estado neoliberal, intentando incorporar ideologías del libre mercado, como para el pueblo Guaraní como un camino hacia la interculturalidad y la descolonización.

Cerrando este bloque se encuentra el ensayo trabajado por Guido Machaca Benito (2006), “*Actores, propuestas y desafíos en el proceso Pre Congreso Nacional de Educación en Bolivia*”, cuyo propósito es “recoger y sistematizar la rica y amplia discusión desarrollada, con la participación de varios sectores y actores de la sociedad boliviana, en el proceso pre Congreso Nacional de Educación durante la gestión 2004” (p. 1), desde la visión y perspectiva de los pueblos indígenas.

El documento realiza una aproximación al proceso pre CNE de 2004, en el marco de la Ley de Reforma Educativa N° 1565 de 1994 que, conforme la norma tendría como objetivo el “evaluar la aplicación de la Ley de Reforma Educativa y definir la estrategia de la educación boliviana para los próximos años” (Machaca, 2006, p. 1). Menciona que, a partir del año 2003, los Concejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS) y las organizaciones matrices del magisterio urbano y rural exigieron públicamente la realización del CNE y que consecuentemente el CONED programó dicho evento para diciembre de 2004.

²⁵ El autor se refiere a “lenguaje” como significado o significación.

El autor hace notar un elemento importante a tomar en cuenta para la presente tesis, es el número de participantes que se reúnen en eventos congresales y consejos; es decir, la dinámica de la participación puede quedar rebasada por la sobredimensión del número de participantes, al punto de generar un espacio de intransigencias y oídos sordos, debilitando y amenazando la continuidad de los procesos.

Haciendo hincapié en dicha apreciación, el autor menciona que, en la convocatoria al CNE de 2004, –posteriormente reprogramado para 2005 y finalmente aplazado indefinidamente– el factor de participación y composición fue un elemento conflictivo y aporó en gran medida a que el evento no se desarrolle, sumando intereses políticos e ideológicos de la coyuntura que reaparecen recurrentemente entorpeciendo el desarrollo de los eventos.

Asimismo, el autor presenta, de manera analítica y descriptiva, a los actores más influyentes en el desarrollo de los eventos: a) el Ministerio de Educación y Culturas, b) el magisterio urbano y rural, c) el bloque indígena, y d) la Iglesia Católica.

En esa misma línea, del trabajo de Machaca (2006) se rescata otros elementos a tomar en cuenta para nuestra investigación, los cuales giran en torno a los posicionamientos, posturas e intereses de los actores en el debate educativo, sean motivados por discursos político-ideológicos o por aspectos técnico-pedagógicos. Así también, se puede confirmar lo que Gregor (2009) llama “la ritualidad y repetición” en el comportamiento de los actores sociales en situaciones conflictivas, como respuesta ante cualquier propuesta de cambio, lo que permite deducir que, en el proceso de construcción y discusión de la Ley Educativa ASEP, resaltarán actitudes similares por parte de los actores.

Asimismo, Machaca Benito (2006) realiza la identificación de diversos actores influyentes en las actividades pre congresales de 2004. Esto permite encontrar continuidades discursivas y de posicionamientos en torno a la temática educativa y el posible cambio y reestructuración educativa. De la misma manera, en su análisis, se evidencia el factor de “correlación de fuerzas” entre los actores; sin embargo, este factor no es desarrollado en su integridad y se consolida como un aspecto importante para el análisis de procesos participativos en los cuales emergen discursos político-ideológicos con pretensiones de transformación y cambio.

b) Aportes desde el análisis del contenido de la Ley educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

En este bloque se encuentra la investigación de Silvya De Alarcón (2012) “*Comunidad ética y educación. Estudio teórico sobre la comunidad y la ética aymara-quechuas en proyección al nuevo modelo educativo boliviano*”, que aborda a la Ley ASEP desde el análisis de los fundamentos del Modelo Educativo.

La autora inicia su trabajo haciendo referencia a los antecedentes de la Ley Educativa ASEP. Plantea una serie de elementos históricos, en los cuales resalta la necesidad de elaborar una nueva Ley Educativa acorde al momento histórico que vive el país. Primero, afirma que existe una refundación del país a partir de 2009, “Esa refundación es respuesta histórica a la lucha ancestral que los pueblos indígenas, especialmente aymara y quechua han llevado adelante demandando el derecho a su autodeterminación” (De Alarcón, 2012, p. 15). En ese sentido, da un lugar importante a la mayoría indígena del país, que, según la autora, es portadora de la memoria histórica de los pueblos, de esa manera asume que la comunidad es la base del nuevo modelo de Estado y también de la Ley Educativa ASEP.

De Alarcón (2012) centra su investigación en revelar y fundamentar los principales elementos y bases de la Ley Educativa ASEP. Es así que, estudia los conceptos más fuertes inmersos en dicha Ley, tales como: lo comunitario, la Madre Tierra entendida como naturaleza y el orden societal en el cual se encuentran inmersos la descolonización y el desarrollo.

Para De Alarcón (2012), lo comunitario en la Ley Educativa tiene dos connotaciones. La primera se refiere al tipo de organización social y la segunda al ámbito político. “Abrir el concepto de comunidad podría dar pie a que la comunidad sea pensada como *la forma societal* a futuro, es decir como forma en que las colectividades humanas –agrarias y urbanas– pueden estructurar su socialidad” (p. 316). Esa apreciación la realiza desde el punto de vista de lo organizativo y social. Por otro lado, se aproxima a lo comunitario entendiéndolo como una práctica política, propia de las estructuras comunitarias andinas (p. 321).

El aporte de la investigación de De Alarcón (2012) para la presente tesis es, principalmente, el abordaje de la construcción de la Ley Educativa ASEP que es planteado como resultado de un proceso histórico de lucha de los pueblos indígenas y originarios, el cual incorporan en dicha política educativa, sus conceptos de organización societal y sus demandas de reivindicación política.

Por su parte, Félix Patzi (2011), en la cuarta edición de su libro “*Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia y contraviolencia simbólica*”, realiza una crítica contundente a la Reforma Educativa de la Ley 1565. Asimismo, en lo que concierne a la temática de estudio de la presente tesis, realiza una aclaración sobre la diferencia entre la Ley de Reforma Educativa y la Ley Educativa ASEP, en respuesta a algunos sectores que adoptan el discurso de que ambas leyes son lo mismo. En dicha tarea, Patzi (2011), aclara sobre el espíritu de los conceptos de descolonización, lo comunitario y productivo, que son considerados como los fundamentos de la visión ideológica y filosófica de la Ley Educativa ASEP y que, sin embargo, son susceptibles a la tergiversación conforme a la interpretación que se les dé. Resalta que la Ley Educativa ASEP, a diferencia de la Reforma Educativa, tiene una concepción social del mundo que proviene de las civilizaciones indígenas y que debe ser considerada a la par de las de la civilización occidental.

Por otro lado, está el artículo de Patzi (2013) “*Dos concepciones contrapuestas de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez*”, que analiza de manera crítica el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional²⁶. El autor afirma que, “se han ido tergiversando los conceptos de descolonización y sistema comunitario, llevándolos a un plano más lírico, simbólico de la educación indígena” (p. 57), y no se toma en cuenta la orientación política de los conceptos, con la cual, inicialmente fueron incorporados en el primer documento de propuesta de Anteproyecto de Ley Educativa.

Para Patzi (2013), en el transcurso entre la elaboración y la promulgación de la Ley han cambiado concepciones acerca de conceptos tales como la descolonización, el paradigma del vivir bien y el sistema comunal. Asimismo, señala que ha existido un cambio de concepción de los conceptos desde la aprobación de la CPE de 2009.

²⁶ El Currículo Base es: “el documento que opera la Ley, en otras palabras, es en el currículo donde se traduce la transformación de cualquier sistema de educación” (Patzi, 2013, p. 58).

En ese sentido, Patzi (2013) se sustenta en la teoría para explicar que los cambios se han dado en el entorno, no así en el sistema; es decir, que los cambios que produce el nuevo currículo educativo de la Ley ASEP solo son cambios en el entorno y que no llegan a las dimensiones estructurales para generar un cambio de carácter estructural, el cual fue el tipo de cambio pensado en la elaboración de la Ley.

El aporte que se rescata del artículo de Patzi (2013), para la presente tesis, es la interpretación que realiza de los conceptos al momento elaborar el Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo ya que, si bien la Ley tiene los conceptos clave para transformar la educación, la sociedad y el sistema en su conjunto, existe una interpretación más lírica y cósmica; afirma que no se podrá generar la transformación esperada a partir de dichas interpretaciones.

Esto permite mostrar en los siguientes capítulos de la presente tesis, cómo es que algunos actores sociales que participaron de la construcción de la Ley Educativa ASEP asumen sus posturas y plantean sus acciones a partir de interpretaciones del contenido de las propuestas educativas. En ese sentido, se puede afirmar que, en muchos casos la interpretación de algunos conceptos y categorías inmersas en la Ley, por parte de algunos actores, son comprendidas de distinta manera y en función a sus intereses y visiones de país, dando espacio a la generación de núcleos conflictivos que entranpan el proceso de la construcción de la nueva política educativa.

Finalmente, se encuentra el libro de Remberto Catacora (2012), *Discursos des/colonizadores sobre “desarrollo” y educación*. Dicha publicación analiza una serie de conceptos inmersos en la Ley Educativa ASEP y en la CPE de 2009, tales como: el desarrollo, lo comunitario y la descolonización. Sobre el concepto de desarrollo, queda claro que el autor menciona la existencia de una crisis a escala global; en ese sentido, menciona que el desarrollo entendido por las sociedades capitalista y neoliberales ha entrado en crisis a causa de un desmedro a la naturaleza. Muestra alternativas más humanas y que entren en convivencia con la madre tierra; por ejemplo: el desarrollo sostenible, el desarrollo a escala humana, el vivir bien como alternativa al desarrollo y las nuevas ecologías.

Asimismo, Catacora (2012) permite afirmar que existe una vertiente consolidada en la producción teórica y académica que aborda la Ley Educativa ASEP enfocándose estrictamente en el análisis de sus principales pilares. Esto permite situar, la presente tesis de mejor manera, mostrando que no se encuentra inmersa en dicho tópico de análisis investigativo, sino más bien, el objeto de estudio es mostrar y reconstruir el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP bajo el principio de participación social ejercido por los actores inmersos en dicho proceso.

El presente balance bibliográfico ha permitido dar cuenta que la producción de investigaciones en torno a nuestra problemática fluye por dos vertientes. La primera, cuenta con un número superior de aportes, es la que trabaja la transformación educativa tomando como enfoque específico a algún actor inmerso en el ámbito educativo, en esta vertiente tenemos los trabajos en torno a los maestros, los pueblos indígena originarios y distintos actores que surgen ante la transformación educativa. Por otro lado, se encuentra la vertiente que corresponde a los trabajos de investigación que realizan exhaustivos análisis sobre el

contenido de la Ley Educativa y problematizan en torno a los pilares y sus conceptos centrales, desde diversos enfoques de análisis.

En ese sentido, la presente tesis se sitúa en un punto de confluencia entre las dos vertientes señaladas, ya que al interior del proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP se encuentran distintos actores y fuerzas sociales, portando sus respectivas propuestas, posicionamientos e intereses diversos, sostenidos sobre la base de visiones de país y proyectos particulares, los cuales entran en disputa y se visibilizan en los núcleos conflictivos originados al interior del proceso estudiado.

1.6. Marco teórico

1.6.1. Teoría del conflicto

La teoría del conflicto es un enfoque sociológico que pone su énfasis en los fenómenos conflictivos que se desarrollan al interior de las sociedades y grupos humanos. Bajo esta perspectiva teórica, la sociología ha ido generando diversos marcos de análisis para interpretar los conflictos y así comprender a la sociedad de mejor manera. “Los teóricos del conflicto afirman que para entender plenamente la sociedad se deben analizar los procesos de conflicto, desorden, desacuerdos y de hostilidad entre los diversos grupos sociales” (Mercado y Gonzales, 2008, p. 98). En ese sentido, la teoría del conflicto nos permite explicar hechos concretos del panorama social (Coser, 1967, p. 18).

Con base en la exploración teórica realizada, se puede deducir que existen dos corrientes que abordan el conflicto como eje central del análisis y son consideradas como la base de la teoría del conflicto propiamente dicha. Una es la corriente funcionalista, que considera a la sociedad como un sistema estático y dinámico que preserva el orden. Por otro lado, está la perspectiva materialista que considera que la sociedad se encuentra en constante movimiento y en busca de transformaciones que cambien el orden social establecido. “El postulado principal de la teoría del conflicto no es que la sociedad se encuentre en todo momento en conflicto, cuando se manifiesta un conflicto de manera abierta es porque se está presentando un proceso de dominación y resistencia” (Mercado y Gonzales, 2008, p. 199). En esencia, el conflicto reflejará una contradicción latente en un determinado espacio o momento, “En el interior profundo de cada conflicto hay una contradicción, algo que se interpone en el camino de otra cosa. En otras palabras, un problema” (Galtung, 2003, p. 107).

Al adoptar la postura teórica del conflicto, se plantea abiertamente que el conflicto no es malo, al contrario, es más bien un tipo de relación social (Kriesberg, 1975) que se da entre las partes en disputa y que en muchos casos puede llegar a ser un canal para “descubrir la verdad, alcanzar la justicia y proporcionar beneficios a largo plazo para la sociedad en su conjunto” (Kriesberg, 1975, p. 15). Bajo esa línea de pensamiento, “el conflicto evita la osificación del sistema social forzando la innovación y la creatividad” (Coser, 1967, pp. 25-26). En ese sentido, se hace evidente la estrecha relación entre el conflicto y el cambio o la transformación social, “se presenta el conflicto como un factor necesario en todos los procesos de cambio” (Dahrendorf, 1971, p. 191); sin embargo, el conflicto no necesariamente es el resultado de un cambio, sino que: “el conflicto puede ser tanto un resultado como una fuente de cambio” (Coser, 1967, p. 36). En otras palabras, el conflicto tiene una energía, a decir de Galtung (2003), una energía que debe ser canalizada de manera constructiva, para consolidar lo planteado por Dahrendorf (1971) como la energía creativa

del conflicto, “En el conflicto, por tanto, se halla el núcleo creador de toda sociedad y la oportunidad de la libertad, pero al mismo tiempo el reto para resolver racionalmente y controlar los problemas sociales” (Dahrendorf, 1971, p. 206).

Al asumir esta postura teórica, es importante no perder de vista que la sociedad está compuesta por grupos y organizaciones diferentes, con diversos objetivos e intereses “no hará falta razonar por extenso la sospecha de que siempre encontraremos conflictos allí donde existan sociedades humanas. Todas las sociedades conocen conflictos sociales” (Dahrendorf, 1971, p. 182). Esto significa que se mantiene latente la posibilidad de que algún grupo sea más favorecido o beneficiado que otro, en algún contexto específico y, por ende, existe la posibilidad de que ese tipo de relación desencadene un conflicto entre partes, “puede decirse que cualquier situación social tiene posibilidades de convertirse en conflicto, en ciertas circunstancias concebibles” (Kriesberg, 1975, p. 40).

a) Principales corrientes que abordan el conflicto

Como se ha mencionado antes, el abordaje del conflicto parte desde dos corrientes clásicas de la sociología. En primera instancia se encuentra el estructural funcionalismo que emana de la lógica que la sociedad es un organismo, un sistema social, compuesto por un conjunto de partes que funcionan de manera tal que existe equilibrio, normalidad y armonía en su funcionamiento, para el desarrollo de la vida social (Silva, 2008, p. 34). Asimismo, sobre la línea de esta visión, al interior de la sociedad existe un consenso social universal, el cual invita a pensar en un planteamiento utópico de orden, armonía y regulación.

Bajo esta perspectiva, el conflicto es entendido como una anomalía en el funcionamiento de las partes de la sociedad, “representa desviaciones patológicas de la norma del sistema equilibrado ... los problemas de conflicto son fenómenos marginales de la vida social” (Dahrendorf, 1971, p. 120), además de ello, el conflicto es considerado como “un proceso de segregación que afecta la funcionalidad del sistema social, ya que introduce la entropía generando problemas de integración sistémica y por tanto, afectando el estatus y los roles asumidos por los diferentes agentes sociales” (Alfaro y Cruz, 2010, p. 64).

Conforme el análisis de Dahrendorf (1971), es en este espacio en donde se introduce el concepto de “disfunción”, trabajado por Robert K. Merton. Para esta corriente, los conflictos son disfuncionales, “contribuyen a que la sociedad no funcione, son una fuerza deductiva y disgregadora del sistema” (p. 114).

Por otro lado, es importante hacer referencia a los autores que han trabajado sus teorías en torno a la crítica de la visión funcionalista del conflicto. Por ejemplo, Dahrendorf (1971) menciona que al considerar al conflicto como una desviación patológica que afecta al orden se corre el riesgo de que los grupos dominantes presionen al resto de la población a la sumisión y conformidad, en ese sentido el orden y la armonía estará sostenido por la fuerza (p. 122); por el contrario, su propuesta sostiene que “son la estabilidad y la rigidez lo patológico en la sociedad” (p. 120). Asimismo, Randall Collins (1996) radicaliza la crítica mencionando que “Todo lo que ocurre cuando no hay conflicto abierto es un proceso de dominación” (p. 51). En tal sentido, el conjunto de críticas que se le hace a la visión funcionalista del conflicto recae en la imperiosa necesidad de analizar los conflictos que se dan al interior de las sociedades para comprender y resolver contradicciones latentes e intereses encontrados.

Desde otra corriente de abordaje del conflicto, se encuentra la corriente marxista que plantea de manera concreta que “la historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases” (Marx y Engels, 1985, p. 110), es decir, la lucha y el conflicto entre proletarios y burgueses determina el rumbo de la sociedad.

Al interior de este enfoque se plantea que el cambio ocurre a partir de la confrontación de fuerzas opuestas y contradictorias, es decir, antagónicas y dialécticamente opuestas. Como ejemplo se puede citar la relación entre proletarios y burgueses. Coser (1967), afirma que “Marx es el teórico clásico del conflicto social. Toda su contribución está basada en la premisa de que los intereses colectivos y las confrontaciones concomitantes de poder son determinantes centrales del proceso social” (p. 131); sin embargo, una particularidad en el enfoque de Marx en torno al conflicto es que no admite el consenso ya que el conflicto, en este marco, está enfocado a la transformación social del sistema.

De esa manera se puede encontrar un conjunto de limitaciones en el abordaje del conflicto desde la teoría de Marx. Al resaltar su enfoque de análisis economicista y clasista de las relaciones sociales, bajo esta óptica, muchos conflictos que se susciten en la sociedad contemporánea estarían quedando fuera del análisis, además que, no necesariamente son las clases sociales las que entran en disputa por intereses y metas específicas. En ese sentido, la realidad social actual y la perspectiva amplia del conflicto supera el enfoque dialéctico de Marx sobre el conflicto, sin que esto signifique negar que el cambio social sea permanente y que el conflicto sea una realidad social.

Finalmente se establece la corriente de la teoría liberal del conflicto, que se nutre de ambas tradiciones, tanto funcionalistas como materialista, para generar un cuerpo teórico de análisis que permita superar las limitaciones identificadas en las corrientes clásicas, y darle un abordaje más amplio al análisis de los conflictos en la sociedad contemporánea. Bajo esta perspectiva, el conflicto adquiere una función en la sociedad, una función que está planteada desde un sentido estrictamente neutral que no conduce al equilibrio de un sistema como se proyectaba desde la postura funcionalista, más bien, esta función intenta fomentar la evolución de las sociedades en su conjunto. “Siempre que faltan, o se oprimen o se solventan admiten y regulan los conflictos se mantiene el proceso evolutivo como un desenvolvimiento gradual. Pero, en cualquier caso, en los conflictos sociales se esconde una excepcional energía creadora de sociedades” (Dahrendorf, 1971, pp. 118-119).

Por otro lado, el enfoque liberal de la teoría del conflicto recoge algunos elementos de la visión materialista del conflicto. En la propuesta de Ralf Dahrendorf (1971), uno de los representantes más reconocidos de la teoría del conflicto, se rescata el enfoque de Marx, pero sin la dialéctica marxista; es decir, se prescinde del clasismo y el economicismo de su análisis. En ese sentido, la propuesta liberal se refiere a los grupos sociales en vez de hablar de clases sociales; es decir, la relación que se da en los conflictos entre las partes no necesariamente se refiere a lucha de clases sino a la relación entre diversos grupos sociales, con distintos intereses y valores, y los motivos no son únicamente por contradicciones o discrepancias en el ámbito económico, estos pueden trascender a todos los ámbitos de lo social. Sin embargo, al igual que en el enfoque marxista se adopta la postura de que el conflicto es el camino para el cambio social, “la finalidad y la efectividad de los conflictos sociales consiste en mantener despierto el cambio histórico y fomentar el desarrollo de la sociedad” (Dahrendorf, 1971, p. 119).

De esa manera, se ha esbozado las distintas corrientes desde las cuales se ha ido consolidando un cuerpo teórico del conflicto que adquiere un enfoque útil para el abordaje de la problemática de la presente tesis. Si bien, la postura teórica trazada parte de distintas visiones que, en cierto punto, pueden llegar a ser contradictorias, estas responden a una secuencia lógica que se ha ido desarrollando históricamente al interior de las ciencias sociales para la interpretación de los conflictos como relaciones naturales que se dan entre los grupos y organizaciones en la sociedad, en determinados momentos y contextos. En ese sentido, “Debemos estar atentos al hecho de que dondequiera que haya conflicto o disrupción también habrá fuerzas sociales que presionan hacia la implantación de algún nuevo tipo de equilibrio” (Coser, 1967, p. 17), y que además de ello, los grupos han sido capaces de articular cierto grado de organización en torno a un interés particular, de ahí que, “se puede afirmar que todo conflicto dado alcanza su configuración final sólo en el momento en que los elementos integrantes del mismo presentan una identidad organizada” (Dahrendorf, 1971, p. 198).

b) Definición del conflicto

Para realizar la aproximación al concepto de “conflicto”, es necesario remitirse a dos autores que han trabajado en torno a la teoría del conflicto y el conflicto social propiamente dicho, Ralph Dahrendorf (1971) y Louis Kriesberg (1975). Entre ambos autores existen coincidencias importantes, sobre todo en la manera de entender al conflicto como una relación entre partes. Para Dahrendorf (1971), el conflicto es una relación de elementos que están caracterizados por una oposición, sea esta, objetiva (latente) o subjetiva (manifiesta).

Si, pues, dos solicitantes se esfuerzan en obtener un puesto habrá conflicto, lo mismo que en el caso de dos partidos políticos en lucha por el poder, dos socios en la distribución de las ganancias obtenidas, dos bandas criminales que se disputan un determinado sector, dos naciones que se enfrentan en el campo de batalla, dos personas que no pueden soportarse mutuamente, y cosas parecidas. (Dahrendorf, 1971, p. 184)

Por su parte, siguiendo la misma línea de pensamiento, Kriesberg (1975), en su libro *Sociología de los conflictos sociales*, realiza un riguroso estudio sobre los conflictos sociales, identificando las distintas dimensiones, los tipos y bases de los conflictos, los elementos que componen un conflicto, las formas de desplazamiento de las partes en conflicto, los resultados, las formas de negociación, los aspectos que determinan a los resultados y los ambientes en los que se desarrollan los conflictos. En esa labor, Kriesberg (1975) define al conflicto social como: “una relación entre dos o más partes (o cuyos portavoces) creen tener metas incompatibles” (p. 32). Asimismo, hace referencia la coerción como un camino para alcanzar las metas; no obstante, aporta otros dos modos principales de consecución de metas conflictivas. El primer modo es la persuasión, “cuando una de las partes o ambas tratan de convencer a su oponente de que acceda a las metas que desean alcanzar, no por temor a esperar recibir alguna recompensa, sino por sus propios intereses y valores” (Kriesberg, 1975, p. 32). El segundo modo es mediante las recompensas contingentes que se da cuando “un lado o los dos ofrecen al otro un incentivo deseado en forma positiva, a cambio de alguna concesión que facilite el alcance de alguna de sus metas” (Kriesberg, 1975, p. 32).

Bajo esa línea de pensamiento se puede hacer la analogía entre un conflicto y una partida de ajedrez, en la que dos contendientes en igualdad de condiciones, que tienen por objetivo conseguir la victoria, se disponen a enfrentarse en busca de conseguir sus objetivos.

Las partes interactúan socialmente en cada etapa del conflicto; cada una de ellas afecta el modo en que actúa la otra, no solamente debido a que cada una de ellas responde a la otra, sino también porque cada uno de los lados puede *prever* las respuestas del otro. Incluso los objetivos que persigue cada una de las partes se establecen en interacción con los adversarios. Además, hemos sostenido que las relaciones conflictivas están mezcladas con relaciones entre unidades. (Kriesberg, 1975, p. 35)

Sin embargo, en el conflicto las partes no se relacionan en igualdad de condiciones; no obstante, las partes crean sus propias reglas del juego en una comunidad de relaciones que gira en torno al conflicto (Dahrendorf, 1971, pp. 117-118).

1.6.2. Participación social

Desde el punto de vista de las ciencias políticas y en nuestro contexto, se asocia muy frecuentemente la participación con el ejercicio de la democracia. Bajo ese enfoque, los trabajos teóricos que abordan la participación lo hacen a partir de las distintas formas de democracia reconocidas por la CPE, ya sea esta directa, representativa o comunitaria. Es más, en muchos casos la participación actúa como un indicador de la salud de la democracia; es decir, a mayor participación mejor democracia. En ese sentido, la participación es considerada como un derecho, condición y fundamento de la democracia.

Por otro lado, de manera general, en el ámbito de las ciencias sociales, Giovanni Sartori (1987) menciona que “la participación no tiene otro significado ‘auténtico’ que el de tomar parte en persona” (p. 286). Bajo esa misma línea, Coraggio (1991) realiza una definición de “participación”.

Participar es tomar parte, tomar parte de algo o en algo. ¿En qué? En procesos, en acciones, en decisiones colectivas. Por ejemplo, tomar parte en la producción, en el consumo, en las creencias generalizadas, en la información, en las conversaciones, en el intercambio de opiniones, en expresiones colectivas de ánimo, en decisiones, en la gestión, en la defensa (a muy pocos de nuestros sectores populares les toca esto), en la autodeterminación nacional. (p. 216)

En función a la anterior definición, todos participan en algo en algún momento, ya sea en sus familias, en sus fuentes laborales, en el ejercicio de la ciudadanía y también en el mercado. Es decir, los sujetos participan en todo momento en su vida cotidiana, participar es un acto social y colectivo (Merino, 2013). En ese contexto, Coraggio (1991) identifica un factor importante a la hora de referirse a la participación, menciona que el problema de la participación no es la falta de ésta, ya que como sujetos estaríamos participando en todo momento, sino la calidad de participación de parte de los sectores. En ese sentido identifica tres niveles de participación.

Un primer nivel que tiene un sentido más amplio y por ende es el nivel general de la participación en el que están presentes los aspectos más elementales de la vida cotidiana, como la familia, el trabajo, el mercado; es decir, la inserción de los sectores en la producción, la distribución y en el consumo. El segundo nivel está asociado a la participación de la organización colectiva, en el cual se expresan “identidades” colectiva y populares, se refiere a los sindicatos, los movimientos reivindicativos, de carácter corporativo o las organizaciones barriales, entre otras. El tercer nivel es el de la sociedad, sea en un ámbito local o nacional, con la principal característica que se da la relación sociedad y Estado. Es el mundo de la política en que se despliegan los movimientos sociales en torno a las demandas y transformaciones del Estado. En este nivel se encuentran

los movimientos ecologistas, de defensa de derechos, movimientos indígenas de autodeterminación, partidos políticos y corrientes de organización política, entre otros (pp. 218-219).

Asimismo, la reflexión teórica se profundiza cuando Coraggio (1991) menciona que no solamente se trata de “participar” sino de que la participación tenga un sentido determinado. De esa manera presenta tres tipos de sentidos que están asociados a los niveles. Un primer sentido es el de la vida cotidiana, un segundo sentido tiene que ver con la legitimación de un sistema político o el mismo Estado, y un tercer sentido asociado con la soberanía popular, por un proyecto de nueva sociedad para revolucionar la vida cotidiana, este tercer sentido es en gran medida el más activo (p. 221).

Esto se asocia a los niveles de participación, ya que el primer y segundo nivel no cuentan con un sentido específico de trascendencia, a diferencia del tercer nivel que se despliega en el mundo de la política en torno a demandas y transformaciones por parte de las organizaciones hacia el Estado (Coraggio, 1991, p. 221-222).

Es fundamental para la presente tesis asumir los niveles y sentidos de la participación presentados por Coraggio (1991), ya que el ejercicio de la participación está determinado por la calidad de la participación. De ahí que, es importante tomar en cuenta los niveles dos y tres, con sus respectivos sentidos, para poder realizar el análisis correspondiente sobre la participación de los actores y fuerzas sociales en la construcción de la Ley Educativa ASEP en la que la participación adquiere, haciendo referencia a Cunilli (2008), un carácter político que “se traduce en intervenciones sobre los fines, los valores y los intereses sociales que determinan las prioridades en términos de objetivos y recursos de las acciones público estatales” (p. 125).

Con este aporte entenderemos a la participación como un medio y un fin. En palabras de Velásquez y Gonzales (2003), como un fin intermedio, en el cual el ejercicio de la participación de los actores y fuerzas sociales en el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP, si bien se ha dado en el marco de una convocatoria por parte del Estado, los actores se han desenvuelto en función a sus metas, objetivos e intereses, haciendo prevalecer sus identidades colectivas.

Asimismo, se entiende a la participación como una relación socio-estatal, en los términos que utiliza Espinoza (2009), que sugiere realizar el análisis de los procesos participativos desde la lógica socio-estatal, ya que permite “analizar las experiencias, fenómenos, modelos o casos respectivos desmitificando la oposición o distancia entre lo estatal y lo social, así como las supuestas virtudes intrínsecas y/o maldades constitutivas de tales procesos participativos” (p. 105).

Así también, en la misma línea de la relación socio-estatal, Guillen, et al. (2009) mencionan que la participación puede ser utilizada para explicar la incidencia de los actores sociales sobre las etapas en las que se trata los asuntos de interés público, en las que interrelacionan el Estado y la sociedad. Asimismo, la participación llega a modelar una forma de abordar los problemas públicos mediante una relación difusa entre el Estado y la sociedad civil (pp. 179-180).

Esto invita a asumir las precauciones planteadas por Nuria Cunilli (1991), cuando hace referencia al uso instrumental de la participación, sobre todo, en el ámbito de la relación socio-estatal, para la legitimación de desigualdades o diversas decisiones con base en

consensos artificiales, en donde lo participativo solamente sirve al Estado, respondiendo a intereses de la burocracia estatal. “Más aun en tanto es inmanente a ella una carga valorativa de carácter positivo que la convierte en una plataforma de fácil uso para construir artificialmente consensos y legitimar desigualdades” (p. 15). También menciona que, “cuando es promovida e institucionalizada desde el Estado se revela especialmente la paradoja de la participación ciudadana: ella puede servir para corporativizar aún más las decisiones públicas o puede promover su democratización e incluso, contribuir a su calidad” (p. 124).

Asimismo, Melino (2013) ofrece otra precaución en torno a que la participación no se da en condiciones de perfecta igualdad; es decir, es imposible que cada actor o fuerza social participe de la misma manera que otro, es más, todos los participantes desempeñan distintos papeles, siempre hay un liderazgo y algunos aportan más que otros. (pp. 11-12).

En consecuencia y como resultado de esta reflexión teórica, la presente tesis asume la participación de los actores y fuerzas sociales en el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP, como un acto social para la deliberación y toma de decisiones de manera colectiva, la misma que se da en el ámbito de la política, mediante una relación socio-estatal, en busca de metas específicas, en función a los intereses particulares de los actores y fuerzas sociales, en contextos concretos en donde se dan relaciones sociales y de poder. Asimismo, es necesario tomar en cuenta que la participación no se da en condiciones de perfecta igualdad y que además puede ser funcional para la legitimación de desigualdades con base en consensos artificiales.

1.6.3. Correlación de fuerzas

La correlación de fuerzas es un concepto frecuentemente utilizado en el análisis político. Precisamente, fue Antonio Gramsci quién al interior de su obra desarrolló elementos clave para poder comprender, de alguna manera, el concepto mencionado. Inicialmente, Gramsci (1970) plantea que:

El estudio de cómo hay que analizar las “situaciones” o sea, de cómo hay que establecer los diversos grados de correlaciones de fuerzas, puede prestarse a una exposición elemental de ciencia y arte políticos, entendida como un conjunto de cánones prácticos de investigación y de observaciones particulares útiles para despertar el interés por la realidad de hecho y para suscitar intuiciones políticas más rigurosas y vigorosas. Al mismo tiempo hay que exponer lo que se debe entender en política por estrategia y por táctica, por “plan” estratégico, por propaganda y por agitación, por orgánica, o ciencia de la organización y de la administración en política. (p. 409)

Para Gramsci, el análisis de las situaciones es el análisis que debe establecer los grados de correlación de fuerzas sociales; para este autor, una “situación” es un recorte analítico, un momento en el cual distintas fuerzas se relacionan, con elementos específicos, en un campo y tiempo determinado. Gramsci destaca la utilidad de este análisis, sobre todo para comprender la realidad de hecho, para, a partir de ello, generar estrategias y tácticas de acción.

En esa misma línea de pensamiento, Gramsci (1970) menciona que los elementos de observación empírica, que permitan realizar el análisis de la correlación de fuerzas no, deben ser cuestiones abstractas o que se encuentren “en el aire”. Destaca que los escenarios en los cuales existen grados de correlación de fuerzas están dados en la correlación de

fuerzas internacionales, correlación de fuerzas sociales (según el autor las relaciones objetivas sociales al grado de desarrollo de las fuerzas productivas), la correlación de la fuerza política y la correlación de la fuerza militar (p. 409).

Asimismo, Gramsci (1979) plantea que, para realizar el estudio de un periodo histórico (situación), es necesario plantear y resolver el problema de las relaciones entre estructura y superestructura. En ese sentido, en el estudio de las estructuras distingue dos tipos de movimientos: a) los “coyunturales” que son ocasionales o accidentales, que responden en muchos casos a los movimientos “orgánicos”, sin embargo, su significación no es de alcance histórico y, b) los movimientos “orgánicos” que son relativamente permanentes y que producen crítica histórica y social, que además afecta a las grandes agrupaciones (pp. 410-411).

Si bien la correlación de fuerzas hasta aquí está planteada como una técnica de interpretación de un momento histórico con un fin instrumental y metodológico de lectura coyuntural; en el contexto de la presente tesis, se entiende por correlación de fuerzas la forma en la que se posicionan las distintas fuerzas sociales y actores sociales en un momento específico en torno a una situación concreta (el conflicto) y que las variaciones que se producen en los posicionamientos, al interior de determinada situación, se traduce en oportunidades para hacer prevalecer, de alguna manera, los intereses de una parte. Esto está ligado con que, cada parte se mueve o planifica sus movimientos con relación a la otra parte; es decir, cualquier aumento o disminución de la fuerza de una u otra parte afectará en algún grado a la fuerza contraria.

Asimismo, para realizar un análisis de la correlación de fuerzas es importante, en primera instancia, conocer a las fuerzas, cómo están conformadas, cómo están posicionadas en la situación, cuáles son sus intereses y cuáles son sus influencias ante las otras fuerzas en torno a hacer prevalecer sus intereses (alianzas).

De otra manera, la correlación de fuerzas es graficada como un juego de pulsetas, en el que dos contendientes inician el juego en igualdad de condiciones, cuando la fuerza en sus brazos se encuentra en perfecto equilibrio; sin embargo, el momento en que un contendiente deja de hacer la fuerza necesaria para mantener el equilibrio, el otro irá doblándole el brazo y será conducido hacia la derrota. Es en ese momento en que el jugador que ha perdido fuerza debe escatimar su esfuerzo para evitar su derrota, no tiene otro camino más que envalentonarse para intentar recuperar el terreno perdido y superar a su contrincante, caso contrario la derrota es inminente.

1.6.4. Demandas y articulaciones

Para comprender los posicionamientos de los actores y fuerzas sociales, la presente tesis adopta los conceptos de “demandas democráticas”, “demandas populares” y “cadenas de articulación equivalencial”, trabajados por Ernesto Laclau. Si bien Laclau (2013) utiliza los conceptos para realizar el análisis del populismo, es conveniente hacer el ejercicio de aplicarlos en la presente investigación, ya que los actores tienen distintas propuestas, demandas y posicionamientos que en determinados momentos se articulan con otras provenientes de otros actores.

Según Laclau (2013): “La unidad más pequeña por la cual comenzaremos corresponde a la categoría de ‘demanda social’... La demanda es una transición de la petición al reclamo donde vamos a hallar uno de los primeros rasgos definitorios del populismo” (p. 98).

En ese sentido, es posible definir que la demanda es la transición entre la petición y el reclamo. En otras palabras, Laclau (2013) afirma que “La demanda inicialmente es una petición. Si la demanda es satisfecha allí termina el problema; pero si no lo es... se puede empezar a percibir otras demandas igualmente insatisfechas” (p. 98).

En relación a los tipos de demandas, Laclau (2013) presenta las demandas democráticas, “Las *peticiones* se van convirtiendo en *reclamos*. A una demanda que, satisfecha o no, permanece aislada la denominaremos *demanda democrática*” (p. 99). Y también presenta las demandas populares: “A la pluralidad de demandas que, a través de su articulación equivalencial, construyen una subjetividad social más amplia, las denominaremos *demandas populares*, comienzan así, en un nivel muy incipiente, a construir al ‘pueblo’ como actor histórico potencial” (p. 99).

En ese sentido, las demandas pueden ser democráticas cuando son atendidas y solucionadas; y populares cuando no son solucionadas y atendidas a tiempo, ya que llegan a articular otro tipo de demandas. Dicha articulación se da gracias a una “cadena equivalencial”, la cual permite articular distintas demandas y genera lo que son los denominados “significantes vacíos”.

En primer lugar hallamos la presencia de un significante vacío que expresa y constituye una cadena equivalencial. En segundo lugar, el momento equivalencial se autonomiza de sus lazos integradores, pues si bien hay equivalencia no está meramente subordinadas a ellas, si no que juega un rol crucial en hacer posible esa pluralidad. (Laclau; 2013, p. 163)

De esta manera se puede comprender el conjunto de demandas y discursos articulatorios, los cuales han tenido mayor peso e incidencia en el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP.

1.7. Metodología

La presente tesis se enmarca en la metodología de la investigación cualitativa, ya que en función a los objetivos planteados, se pretende reconstruir un proceso histórico concreto y una realidad determinada (proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” entre los años 2004 y 2010) haciendo énfasis en la participación social de los principales actores y fuerzas sociales, sus posicionamientos y las acciones que asumieron en torno a las problemáticas específicas que surgieron progresivamente en el proceso en el que se desarrollaron. La aplicación de dicho enfoque metodológico se sustenta en la siguiente apreciación, correspondiente a Miguel Martínez (2006): “la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66). El carácter cualitativo de la investigación permite tener una óptica descriptiva y analítica de dicho proceso histórico, asimismo, se recurre a un conjunto importante de técnicas y herramientas de recolección de información tradicionales del mencionado enfoque metodológico, para alcanzar los objetivos trazados por la presente investigación. Con relación a los objetivos general y específicos, el enfoque metodológico cualitativo ha sido utilizado en la integridad de la investigación.

En ese sentido, tal como menciona Alvira (1991) citada en Barragán (2001), “Usualmente existen dos grandes vías de obtener información: mediante la observación, la creación de fuentes de información a través de encuestas, entrevistas, etc., y mediante el recurso a archivos y fuentes de datos ya existentes” (p. 91), de esa manera la presente tesis se

adscribe a la tradición del enfoque metodológico cualitativo para obtener información a través de entrevistas, testimonios, revisión de archivos documentales, revisión hemerográfica, revisión de documentos oficiales públicos y de uso privado, y bibliografía referente a la temática de investigación.

A continuación, se presentan los momentos metodológicos por los cuales transitó la presente investigación:

Momento 1. Delimitación temporal

Inicialmente la tesis se encontraba delimitada desde el año 2006 hasta el 2010, porque formalmente el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP había iniciado el año 2006. Sin embargo, al momento de realizar la primera exploración en las fuentes hemerográficas y luego de sostener algunas conversaciones informales con personas que han sido parte del proceso, se decidió ampliar el recorte temporal y asumirla como un proceso, ya que se hallaron elementos suficientes para abordar la temática de estudio desde el año 2004, sobre todo para mostrar el contraste y el efecto de la transición gubernamental de los años 2005-2006. En tal sentido, el recorte temporal fue definido de año 2004 al 2010 cuando se promulga la Ley Educativa de la Bolivia Plurinacional.

Momento 2. Identificación y selección de actores

Una vez delimitado el tema de investigación y asumiéndolo como un proceso, se dispuso a identificar a los principales actores y fuerzas sociales (organizaciones sociales, indígenas campesinas), con base en insumos obtenidos en la primera exploración de relevamiento de información. Se tomó en cuenta cuatro criterios para definir a los actores principales: 1) Mayor número de representantes acreditados en los eventos y actividades oficiales referidas a la elaboración de la Ley Educativa ASEP. 2) La visibilidad y presencia en las noticias y notas periodísticas reflejadas en los periódicos revisados. 3) La presentación de propuestas educativas provenientes de sus organizaciones y, 4) la revisión bibliográfica, en la cual aparecían recurrentemente dichos actores. En ese sentido, identificados los actores sociales, se realizó una caracterización de cada uno de ellos en función a las trayectorias históricas y las propuestas educativas, todo esto con base en revisión de fuentes bibliográficas y documentales.

Los principales actores sociales en el proceso, según los criterios señalados son: La Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB), Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), Central Obrera Boliviana (COB), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyo (CONAMAQ), Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) y los Consejos Educativos de Pueblos Indígena Originarios (CEPOS).

Asimismo, es importante hacer mención que en el desarrollo de los siguientes momentos surgieron otros actores importantes tales como: la Iglesia Católica, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), la Asociación Nacional de Colegios Particulares (ANDECOB), la Confederación Universitaria Boliviana (CUB), entre otras instituciones; sin embargo, las mismas solo ejercieron su participación a través de posturas y posicionamientos en torno a aspectos concretos de interés sectorial de la propuesta educativa de la CNNLEB, no así presentando propuestas construidas desde un enfoque integral de un proyecto educativo.

Momento 3. Relevamiento de información

Una vez delimitado el tema de investigación como un proceso histórico, y también identificados a los principales actores, se procedió a realizar la revisión bibliográfica y hemerográfica exhaustiva de tres periódicos de circulación nacional correspondientes a los años 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y para el año 2010 se adicionó un periódico más, en los cuales se realizó el “recorte” de cada una de las noticias y referencias hacia los temas educativos en general; es decir, al interior de cada recorte se contó con información relacionada con el proceso de construcción de la nueva Ley Educativa, algún actor del proceso o simplemente al ámbito educativo.

Posteriormente, se elaboró una tabla de organización y sistematización de la información, específicamente de cada “recorte”, la cual estuvo estructurada de la siguiente manera:

Periódico	Fecha	Titular	Desarrollo (resumen) o Ficha textual	Tema central	Actor/es	Actividad / Etapa del proceso
El Diario	1 de mayo de 2007	El proyecto de ley de educación es observado	Los maestros urbanos de La Paz observan el proyecto de ley de la nueva educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez que espera ser considerado por la cámara de diputados. El dirigente José Luis Álvarez dijo que la comisión de desarrollo humano de la cámara de baja no incluyó sus observaciones. En ese sentido ratificó el paro de 24 horas para el jueves en el que también pedirán un aumento salarial del 7%.	Observación al proyecto de Ley ASEP por parte de los maestros urbanos al considerar que sus observaciones no fueron tomadas en cuenta.	Maestros urbanos	Post CNE 2006. Discusión en el legislativo / Comisión de Desarrollo Humano

Para la identificación de las temáticas centrales y posterior desarrollo de las mismas, que fueron constituyendo como núcleos conflictivos, nuevamente, se recurrió a la tabla de organización de los recortes hemerográficos; sin embargo, esta vez el énfasis estuvo puesto en identificar las temáticas conflictivas en las cuales se manifestaron los actores sociales. Se identificaron los núcleos conflictivos que permitieron agrupar las noticias y notas de prensa de manera ordenada para que posteriormente sean el terreno en el cual se tradujo la participación social de los actores y fuerzas sociales.

Para este momento metodológico, es importante asumir la advertencia que plantea Erick Langer (2001) sobre las fuentes documentales escritas, menciona que se consideran una fuente problemática porque refleja los prejuicios del autor. Las fuentes aparentan ser imparciales.

En síntesis, la autoría de cualquier fuente escrita determina, en gran parte, el tipo de información que se tiene. En ese sentido no hay que olvidar que cualquier persona tiene su propio punto de vista que influye en lo que ella escribe. El grupo étnico, la clase a la cual se pertenece, el sexo, las experiencias personales que se han tenido, influyen en la información que aparece finalmente en un documento. (p. 175)

En ese sentido, los recursos hemerográficos y bibliográficos, a partir de este momento metodológico necesitaron estar acompañados de un proceso de triangulación de la información, para evitar los prejuicios y direccionalidades que pueden tener los periódicos

y los resultados de la revisión bibliográfica; lo cual obligó a realizar entrevistas y conversaciones con personas que formaron parte activa del proceso estudiado, además de ello, se tomó en cuenta que, al considerarse un proceso realizado hace alrededor de quince años, muchas de las personas aún podían ser contactadas para obtener la información de primera mano. Se realizaron en total once entrevistas, adicionalmente, se tuvo contacto con personas que conocían el proceso de cerca, quienes aportaron información, colaboraron en contactar a los entrevistados o proporcionar algún documento oficial. Por otro lado, se rastreó, con base en las entrevistas y la información hemerográfica recogida, documentos oficiales que emanaron de las actividades del proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP. En ese sentido, se recurrió también a actas, informes, listados, pronunciamientos, correspondencia, votos resolutivos, memorias, de instancias gubernamentales que estaban a cargo y que formaron parte del proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP.

Momento 4. Redacción del documento, análisis y presentación de los hallazgos

Con base en la información recolectada, tanto de fuentes primarias como secundarias se procedió a la estructuración de la presente tesis y a su redacción. Es importante recalcar que fue un proceso de constante ida y vuelta, entre la información levantada, la redacción del documento y la búsqueda de información adicional, ya que para cada capítulo fue necesario realizar una lectura específica a la información relevada, enfocada a alcanzar los objetivos planteados.

Este momento metodológico consistió en identificar y describir los posicionamientos y acciones asumidas por los actores y fuerzas sociales con relación a los núcleos conflictivos identificados en el anterior momento. Una vez identificados los núcleos problemáticos y considerados como elementos de análisis en los cuales se traduce la participación social, se recurrió nuevamente a la revisión hemerográfica, esta vez realizando una lectura enfocada a identificar los posicionamientos para analizar la correlación de fuerza de los actores sociales en torno a las problemáticas. Se rescató, un conjunto de entrevistas realizadas por los medios de prensa, que permitieron determinar los posicionamientos y acciones asumidas en torno a los núcleos conflictivos. Por otro lado, se realizó las entrevistas a los informantes para obtener información de primera mano. De la misma manera, se realizó la triangulación de la información entre los tres periódicos, las entrevistas, conversaciones informales con informantes clave, votos resolutivos y pronunciamientos oficiales de los actores, para corroborar los hallazgos.

Fuentes de información

a) Fuentes primarias

• Fuentes documentales:

- Archivos del Ministerio de Educación referentes a los talleres pre congresales a partir del año 2004.
- Memorias e Informes de Gestión del Ministerio de Educación.
- Documentos oficiales: Decretos supremos, leyes, reglamentos, informes, actas, votos resolutivos y publicaciones de la CNNLEB.
- Actas y correspondencia del II CNE de julio 2006.
- Anteproyecto de Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.
- Proyecto de Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.
- Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” promulgada en la Asamblea Legislativa Plurinacional en diciembre de 2010.

- Propuestas educativas y documentos elaborados por los actores seleccionados para esta investigación.
 - **Entrevistas y testimonios de informantes:**
 - Representantes de los principales actores y personas que han trabajado estrechamente el proceso de construcción e implementación de la Ley Educativa “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”:
 - Adrián Quelca (Magisterio Urbano)
 - Alejandro Gómez (Cooperación Internacional)
 - Andrés Huayta (Magisterio Rural)
 - Félix Patzi (Ex Ministro de Educación)
 - Fermín Valencia (Magisterio Urbano)
 - Franklin Gutiérrez (Padres de Familia)
 - José Luis Álvarez (Magisterio Urbano)
 - Jiovanny Samanamud (Investigador)
 - Luis Vargas (Ministerio de Educación)
 - Noel Aguirre (Foro Educativo / Ministerio de Educación)
 - Víctor Pinaya (Magisterio Rural / CNNLEB)
 - Walter Gutiérrez (Bloque Indígena) - Revisión hemerográfica de cuatro periódicos de circulación nacional entre los años 2004-2010:
 - Periódico: La Razón, años 2004 al 2010.
 - Periódico: El Diario, años 2006 al 2010.
 - Periódico: La Prensa, años 2006 al 2010.
 - Periódico: El Cambio, año 2010.
- b) Fuentes secundarias:**
- Documentos bibliográficos producto de investigaciones o de reflexiones acerca del proceso de construcción de la Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Consideraciones metodológicas sobre el uso de fuentes hemerográficas

La presente tesis aplica la técnica de revisión hemerográfica, ya que, como menciona Pablo Hernández (2017), “existe la posibilidad de recurrir a los textos de la prensa escrita como fuente para el conocimiento y reconstrucción de una época pasada, a través del estudio y análisis de las informaciones y opiniones publicadas”. (p. 466)

A su vez, Hernández (2017) se apoya en Manuel Tuñón de Lara para presentar las consideraciones para prever al investigador sobre el tratamiento que requiere el manejo de fuentes hemerográficas. Para Hernández (2017), el espíritu crítico y el conocimiento del contexto histórico son las principales consideraciones a tomar en cuenta a la hora de trabajar con la prensa como fuente. Menciona que la prensa, además de presentar las noticias, es “una fuente para expresar corrientes de opinión, actitudes políticas o ideológicas; también una fuente que recoge las mentalidades de una época [...]. En fin, la prensa es, en sí misma, objeto de una historia; en este último caso el periódico es objeto y fuente a la vez” (Tuñón de Lara, 1973, p. 174 en: p. 466).

En ese marco, la prensa se constituye como una fuente compleja a la que se le puede atribuir diversos significados e intenciones, es por ello que exige un “tratamiento cuidadoso

y contextualizado en todo momento, situando cada cabecera en su respectivo entorno social y político” (Hernández, 2017, p. 466).

Es por ello que, para recurrir a la fuente hemerográfica es necesario:

Distinguir adecuadamente entre la información y la opinión y, una vez completado este primer paso, proceder al análisis de los productos intelectuales seleccionados en su justo contexto, de cara a ofrecer una interpretación válida de la evolución histórica de los conceptos analizados. (Hernández, 2017, p. 470-471).

Por lo tanto, los periódicos son una fuente, por un lado, de información, y por otro de opinión²⁷. Para seguir profundizando, Julio Arostegui (2004) plantea que la prensa transmite dos tipos principales de materiales primarios útiles para la historia del presente, estos son: el “discurso” y el “acontecimiento”. En cuanto a las recomendaciones metodológicas menciona que el discurso requiere un minucioso trabajo de registro, análisis, clasificación y comparación, esto para determinar y delimitar su alcance, el lugar que ocupa en lo social y su influencia. En cambio, para el trabajo con los acontecimientos, sostiene que estos requieren otro tipo de tratamiento para aceptarlos como realidad histórica comprobada, en ese sentido necesitan una contrastación de carácter obligatorio. Por ello, Arostegui (2002) menciona que: “Ninguna noticia de prensa debe ni puede ser aceptada por un historiador [investigador] sin su contrastación rigurosa, cualquiera que sea la vía para ello” (pp. 70-71).

En ese sentido, es importante mantener prudencia y cautela a la hora de trabajar con las fuentes hemerográficas. Asimismo, es fundamental ser conscientes del sesgo ideológico que puede acarrear cada publicación, ya que un periódico no es un acta notarial o un documento legal, más bien es un documento que puede estar sujeto a un conjunto de condicionamientos sociales, políticos, económicos e ideológicos.

Apegado a lo anterior, es evidente que cualquier mensaje posee un “ruido” que son todos los elementos que acompañan a la transmisión y que pueden generar desinformación. Arostegui (2002) menciona que, “no hay ninguna información libre de tal ruido que el buen descifrador de fuentes históricas tiene que detectar” (p. 70). De igual manera, indica que a mayor conflicto existe más ruido informativo.

Entonces, las recomendaciones y advertencias sobre el manejo del periódico como fuente para la investigación, se traducen en prudencia y cautela a la hora de manejar la información que se recoge y con la que se trabaja.

En ese sentido, para la presente tesis se ha optado por trabajar, única y exclusivamente con notas informativas, no así con artículos de opinión referentes al tema de estudio. En otras palabras, se enfoca en rescatar los acontecimientos de la realidad vivida, no así en las opiniones expresadas en los periódicos. Es por ello que, además de discriminar las opiniones y los discursos, se realiza un ejercicio de contrastación de la información de los acontecimientos plasmados en los periódicos con otras fuentes de información tales como la entrevistas, testimonios y la revisión de documentos oficiales.

²⁷ En este sentido, la revisión hemerográfica es una fuente de información versátil, ya que puede considerarse una fuente primaria y secundaria, esto dependiendo de cómo se utilice. En el caso de la presente tesis su uso es como fuente primaria de información, ya que solamente se recurre a información presentada en los periódico, no así a opiniones de columnistas o editores.

CAPÍTULO II. Principales actores en el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

El 24 de mayo del año 2006 se establece mediante el Decreto Supremo N° 28725 la creación de la Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana (CNNLEB), instancia encargada de elaborar la propuesta de la Nueva Ley Educativa Boliviana. Es importante resaltar que en el mencionado Decreto se establece que la nueva norma de la educación boliviana debe ser elaborada en “consenso con los pueblos indígenas originarios y afrodescendientes, organizaciones e instituciones sociales relacionadas al ámbito educativo en el país” (Decreto Supremo N° 28725, 2006). En ese sentido, se puede evidenciar que, un elemento importante en la convocatoria para la elaboración de la Ley Educativa ASEP fue la participación social en torno a la generación de consensos entre: el Estado, las organizaciones sociales y las instituciones públicas y privadas, en torno al futuro de la educación.

Esto también se hace evidente en la convocatoria al CNE de julio de 2006, que plantea entre sus objetivos que el evento será un espacio para construir consensos con base en el diálogo y con la garantía de que participen todas las organizaciones sociales e instituciones vinculadas al quehacer educativo. A continuación, se detalla el objetivo general y un objetivo específico de la convocatoria al CNE, en los cuales se hace evidente lo señalado anteriormente:

- Construir en consenso una nueva ley educativa comunitaria, descolonizadora, científica, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, que responda a las características socioculturales y lingüísticas del territorio boliviano, en base al diálogo y análisis del trabajo de la Comisión Nacional.

- Garantizar la participación de todas las organizaciones sociales e instituciones vinculadas al quehacer educativo. (Ministerio de Educación y Culturas, 2006)

Está claro que el principio de participación social se encuentra plasmado en los documentos oficiales emitidos por el MEC; sin embargo, es importante hacer referencia a la participación de las organizaciones sociales como resultado histórico de sus luchas; es decir, la participación social que se señala en los documentos oficiales no está presente por ocurrencia de algún técnico del MEC, o por intentar enarbolar a las organizaciones sociales en un momento histórico determinado. En ese sentido, sobre la relación entre el Estado y el movimiento indígena, López y Regalsky (2005) mencionan: “... no cabe duda que la apertura que evidencia la región no se hubiese logrado de no haber sido por la resistencia histórica y la lucha permanente de los pueblos indígenas y de los líderes y organizaciones que los representan” (p. 8).

En esa misma línea, López y Regalsky (2005) hacen referencia a la presencia del movimiento indígena, específicamente, en la política nacional de los estados latinoamericanos las últimas dos décadas:

- Las últimas dos décadas han estado marcadas por la innegable presencia del movimiento indígena y de organizaciones representativas de los pueblos amerindios. De hecho, los indígenas han emergido como nuevos actores sociales, su presencia en la política nacional es cada vez más notoria y hoy nos dejan hoy [sic] escuchar su propia voz y sus igualmente autónomos planteamientos. (p. 7)

La emergencia de estos sectores sociales, como nuevos actores, su presencia en la política nacional y la redefinición de roles, son elementos importantes y no pueden quedar sin ser visibilizados. Si bien muchas de estas organizaciones sociales no son “nuevas” en su constitución o creación, sí se puede afirmar que en el contexto social y político de transformación del Estado adquieren un nuevo rol, en contraposición del lugar que ocupaban tradicionalmente frente del Estado²⁸, con una postura crítica y de generar presión a los gobiernos de turno, “se trata de una relación sujeta a relaciones de fuerza, a cambios de estrategias discursivas, aprovechamiento de espacios de poder y/o a la contestación directa ante los aparatos discriminadores de las sociedades *nacionales*” (López y Regalsky, 2005, p. 13). Sin embargo, en el contexto descrito anteriormente, se convierten, de interpeladores hacia el Estado y a sus políticas públicas, en generadores y actores fundamentales en la elaboración de políticas públicas.

El presente capítulo describe las trayectorias históricas y de conformación de las principales organizaciones sociales que fueron actores clave para la elaboración de la Ley Educativa ASEP; asimismo, se presenta sus propuestas educativas. Las historias de cada uno de los actores permitirán entender los posicionamientos políticos al interior del proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP, que son resultado de tradiciones históricas en torno a la educación y a las propuestas que fueron planteando y se consolidaron como la base para la elaboración de la Ley Educativa ASEP.

Los actores han sido seleccionados por su importante participación en el CNE de 2006 y las actividades previas, así también porque presentaron propuestas educativas, las cuales sirvieron de base para la elaboración de la Nueva Ley de la Educación Boliviana. Si bien algunos de ellos tenían buenas relaciones con el Gobierno²⁹, en otros casos se nota su marcada posición en contra de las propuestas que emergían desde el Gobierno. Asimismo, es importante prestar atención a los CEPOS, que desde su constitución han respondido a sus organizaciones matrices, en el proceso de debate y discusión acontecido en el CNE de 2006, cuando se hará evidente el desprendimiento y un cierto grado de autonomía con respecto a sus organizaciones matrices.

2.1. Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia

Para entender la historia del movimiento sindical de maestros rurales de Bolivia es importante, primeramente, referirse a la realidad histórica de la educación rural en la que los maestros rurales se desarrollaron y fundaron su organización sindical en el país. La experiencia de la educación indígena, las escuelas clandestinas y las escuelas ambulantes de principios del siglo XX son los antecedentes para el surgimiento tardío de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB).

Desde las esferas estatales se le atribuía a la educación rural un rol claramente determinado y funcional a la estructura de sociedad que se deseaba. Según Cajías (2011):

La imposición de la castellanización y el intento de utilizar a la escuela para conseguir la “civilización” del indio, que anulaba los valores, cosmovisiones, prácticas y

²⁸ Afirmación realizada a partir de la problematización de la presente tesis, en la cual el país está saliendo de un proceso de crisis neoliberal.

²⁹ Las buenas relaciones con el Gobierno se dan en función a las afinidades políticas e ideológicas, es decir, en función a las coincidencias programáticas y proyecto país.

comportamientos propios de los pueblos originarios, convirtió a la educación rural en un instrumento de imposición, aculturación y de dominación. (p. 17)

Por otro lado, fuera de las esferas estatales, a principios del siglo XX empezaron a conformarse y a funcionar las denominadas “escuelas clandestinas” que marcaron el punto de partida para el surgimiento de la educación *de y para* el indio, así mismo determinaron el inicio para la consolidación del “maestro rural boliviano”. Estas experiencias educativas clandestinas concebían a la educación como parte de la lucha y resistencia por la liberación del indígena originario y también como un intento para introducir al indígena a la cultura letrada. Para ello, las escuelas clandestinas recurrieron a una pedagogía clandestina, la cual fue impartida por los primeros maestros rurales.

Entre las experiencias educativas clandestinas resalta Warisata (1931), impulsada por un indígena, Avelino Siñani, y un maestro formado en la Escuela Normal de Sucre, Elizardo Pérez.

En Warisata se produjo la “articulación entre la escuela y la organización comunal expresada en el ayllu; el desarrollo de una escuela abierta, donde se relacionaron tanto los saberes como las prácticas escolares con prácticas sociales comunitarias, productivas y culturales de su contexto; la implementación de una pedagogía propia y original; el principio de la educación integral, por lo que enfocó la problemática del indígena boliviano no únicamente en el plano educativo, si no en todos los aspectos económicos-sociales y culturales”. (Ministerio de Educación, 2009. En: Cajías Magdalena, 2011, p. 18)

Es en este sentido que la educación rural, indígena y originaria adquiere otras connotaciones: más allá de estar presente en el ámbito netamente pedagógico, se implanta en el ámbito político e ideológico. Claramente, el contexto del surgimiento de la educación indígena y la problemática de la educación del indio, desde el Estado Liberal, se remonta a la época de entre los años 1930 y 1940. Ya en los 1950, más específicamente después de la revolución de 1952, y con la aprobación del Código de la Educación Boliviana en 1955, se sientan las bases desde el Estado Nacionalista para introducir oficialmente el tema de la educación rural, tal como lo menciona la CONMERB (1995):

Este proceso revolucionario, significó un avance en la búsqueda de la democratización de la Educación, especialmente para el área rural. Se construyeron miles de escuelas en el campo con esfuerzo propio, el Magisterio recuperó de alguna manera su mística, inspirado en el código de la Educación Boliviana y relacionamiento permanente con la comunidad, en búsqueda de soluciones conjuntas en favor de la Educación Pública (p. 12).

Con relación a la creación de los sindicatos de maestros rurales, Anaya (2009) afirma que:

Los primeros sindicatos de maestros rurales, en cambio, fueron creados en La Paz y Cochabamba recién en 1948 y se expandieron después, gracias a un conjunto de medidas impulsadas por el nacionalismo revolucionario del 52, como la extensión masiva de la escuela en el área rural y otras medidas de beneficio para la población indígena, entonces concentrada exclusivamente en el campo. (p. 15)

Es así que se dan los primeros acontecimientos para el surgimiento de la organización de los maestros rurales en Bolivia, que responde a un contexto histórico específico y se acomoda a la conformación de la educación rural misma. Es por eso que esta organización, en comparación con otras, tiene un surgimiento tardío en nuestro país.

Fundación de la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia

El surgimiento tardío de la CONMERB, como se ha mencionado antes, es resultado de que el Estado no reconoció al indio ni su educación de manera temprana y menos aún instaló escuelas en el área rural. El sindicalismo de los maestros surgió de manera simultánea con los sindicatos campesino; sin embargo, no lo hicieron de manera oficial. El sindicalismo de los maestros y del campesinado tenían los mismos propósitos, la lucha por la liberación. Tal como lo menciona la CONMERB:

El movimiento sindical de los trabajadores bolivianos, como el movimiento sindical mundial, ha tenido un comienzo difícil, de confusión, de lento esclarecimiento y consolidación; y el movimiento sindical del magisterio rural no se ha sustraído de este marco; su tardía emergencia ha sido consecuencia del desinterés de las clases dominantes y de los diferentes gobiernos de turno, por llevar la escuela al campo, por reconocer el derecho a la educación de los niños y niñas y jóvenes campesinos. (CONMERB (s/f.)

A mediados del siglo XX, los maestros de educación rural fueron un apéndice de la organización de maestros urbanos, en ese sentido se encontraban subordinados a los sindicatos y federaciones de las ciudades. En 1950 comenzaron a surgir las organizaciones de maestros rurales departamentales, las primeras fueron La Paz, Cochabamba y Potosí, estas organizaciones departamentales bastaron para pensar en una organización nacional de maestros rurales. Así lo mencionan Lora y otros (1979):

Los maestros rurales comenzaron conformándose sindicalmente como un apéndice de las organizaciones similares del magisterio urbano, como una estructura laboral totalmente subordinada a los sindicatos y federaciones de las ciudades. Esta situación se prolongó por mucho tiempo. (p. 337)

En 1947 iniciaron los denominados “Cursos de verano”, que se conformaron como espacios para capacitar profesionalmente a los maestros rurales, “Por primera vez grandes grupos de educadores se reunían, discutían y generalizaban sus experiencias particulares” (Lora, et al., 1979, p. 2). En el marco de estos cursos, en su tercera versión, el año 1950 surge la inquietud por crear una organización autónoma que aglutine a los educadores rurales del país.

Con la efervescencia de la Revolución del 9 de abril de 1952, se consolidaron las bases para materializar el deseo de organización de los maestros rurales ya que, a partir de 1950 fueron desprendiéndose poco a poco de la organización de maestros urbanos y comenzaron a organizarse de manera más autónoma.

En este tiempo, emergen como entidades orgánicamente autónomas, aunque supeditadas al verticalismo del partido político gobernante: La Asociación de Maestros Provinciales de La Paz, creada el 12 de noviembre de 1952; el Sindicato Central de Maestros de las Escuelas de Cristo fundado en 1952; la Federación de Maestros de Educación Fundamental de Santa Cruz fundada el 15 de abril de 1953; el Sindicato Departamental de Maestros de Educación Fundamental de Tarija; el Sindicato Regional de Maestros Rurales de Caiza “D”, organizado en 1953; el Sindicato Central de Riberalta, conformado entre octubre y noviembre del mismo año, entre muchos otros sindicatos en diferentes regiones del país, como Escara, Turco y Paria en Oruro; Alcalá, Huacareta, Redención Pampa, San Lucas, Thullma y Huasa Cancha en Chuquisaca; y otros en Uncía, Tupiza, etc.; que confluirán en la realización del Primer Congreso Nacional de docentes de Educación Fundamental, bajo

el impulso de la Federación Sindical de Maestros Rurales de Bolivia, organizada precisamente para ese efecto. (CNMERB, s/f, p. 2)

Resultado del proceso de la Revolución Nacional de 1952 y el triunfo del Nacionalismo Revolucionario, en 1953 se dictó el Decreto de Reforma Agraria que creó el Ministerio de Asuntos Campesinos, el cual, a su vez, tuvo amplia tuición sobre la educación campesina. Es ahí donde se manifestó la necesidad de los maestros rurales por organizarse autónomamente para tener una representación legal ante dicha cartera de Estado.

De ahí que, en el marco de la sexta versión de los Cursos de Verano, llevada a cabo entre el 11 de noviembre y 30 de diciembre de 1953, mediante resolución, se creó la Federación Sindical de maestros Rurales.

Reunidos en Asamblea General el 18 de diciembre [1953], mediante Resolución expresa de la misma fecha, crearon la Federación Sindical de Maestros Rurales, como ente matriz de los educadores rurales del país, y estructuraron su máxima Dirección Sindical, dejando en constancia un Acta de Fundación. (CNMERB, s/f, p. 3)

El Primer Congreso de Maestros de Educación Fundamental realizado en La Paz, en agosto de 1954, fue importante para consolidar a dicho gremio. Este primer Congreso contó con el apoyo del oficialismo de ese entonces, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), que gozaba de plena aceptación popular y brindó soporte a la conformación de organizaciones laborales con la finalidad de obtener mayor apoyo y también para poder controlar a dichos gremios emergentes.

La Federación de Maestros Rurales comenzó a dar sus primeros pasos con ayuda gubernamental. Organizativamente se vieron así facilitados sus movimientos; por contrapartida, el tutelaje estatal impidió su desarrollo político y precipitó la burocratización del nuevo organismo. Los dirigentes confiaban que todo fuese solucionado por los gobernantes y tardaron bastante tiempo antes de verse obligados a aguzar las armas de la acción directa. La Federación de Maestros de Educación Fundamental no mostraba diferencia alguna, en los aspectos político e ideológico, con el régimen movimientista, esto pese a la experiencia de Ernesto Ayala Mercado: este último había metido ya un pie en el oficialista Movimiento Nacionalista Revolucionario. (Lora, et al., 1979, p. 343)

El Movimiento Nacionalista Revolucionario, buscando controlar políticamente de cerca al movimiento de masas, organizó sus propias fracciones en diferentes sectores. Entre los maestros funcionaron los Bloques Docentes. Más concretamente, en medio de los maestros rurales encontramos al llamado Bloque Docente del MNR de Maestros de Educación Fundamental, que en los hechos funcionó como la dirección política de la Federación organizada en el Primer Congreso. (Lora, et al., 1979, p. 345)

Posterior a la fundación de la Federación Sindical de Maestros Rurales en 1953, en una serie de eventos³⁰ organizados por los maestros rurales en distintos años se cambió la razón

³⁰ En el I Congreso Ordinario de los maestros rurales realizado en la ciudad de La Paz del 2 al 10 de agosto de 1954 se cambia la razón social por Federación Nacional de Maestros de Educación Fundamental de Bolivia. En el III Congreso Nacional de maestros rurales, realizado en la ciudad de Oruro entre el 24 y 30 de septiembre de 1958, cambia una vez más la razón social por Federación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia. En el V Congreso Nacional Ordinario realizado en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra del 25 al 30 de mayo de 1964 se cambia la razón social por: Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y es ratificada como tal con el Acta de Refundación en el XVI Congreso Nacional Ordinario realizado en la ciudad de Cochabamba del 27 al 31 de julio de 1998.

social hasta llegar a consolidarse, en mayo de 1964, y ratificarse en julio de 1998, como la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB).

Estructura de la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia

La estructura de la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia está conformada por: tres Secretarios Ejecutivos Nacionales, un Secretario de Relaciones, un Secretario de Organización Sindical, un Secretario de Vinculación Sindical, un Secretario de Capacitación Sindical, un Secretario de Hacienda, un Secretario Técnico Docente, un Secretario de Actas, un Secretario de Prensa y Propaganda, un Secretario de Conflictos, un Secretario de Deportes, un Secretario de Culturas, un Secretario Permanente, un Delegado de la COB, un Delegado de la Caja Nacional de Salud, tres Delegados a la Mutualidad del Magisterio Nacional.

Así mismo, la CONMERB está compuesta por nueve Federaciones Departamentales correspondientes a cada uno de los departamentos del territorio boliviano y de veinticuatro Federaciones Regionales. Además está afiliada a la Central Obrera Boliviana (COB) y a la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza (FISE).

2.1.2. Posicionamiento de la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia en torno a la educación

Como se ha mencionado antes, la CONMERB tiene como tradición histórica el apego hacia el sector campesino. En ese sentido, su posicionamiento educativo va más allá de lo meramente pedagógico y trasciende al plano político de reivindicación y lucha originaria-campesina, tiene como fundamento un proyecto educativo que cuestiona la educación para el dominio (CONMERB, 1985, p. 15), homogeneizadora, colonizadora, elitista y discriminadora que reproduce un sistema social clasista.

Es importante mencionar que la CONMERB, a inicios de los años ochenta, trabajó en la propuesta educativa "*Nuevas proyecciones de la educación boliviana*", que plantea elementos fundamentales para la transformación educativa. En dicha propuesta, la CONMERB manifiesta que la educación "tiene una raíz económica, una esencia política y una naturaleza ideológica" (CONMERB, 1985, pp. 1-2). En ese sentido, asume a la educación como un hecho y un acto político.

Bajo esa línea, plantea una educación nacional que sea la suprema función del Estado y que tenga las siguientes características: ser universal gratuita y obligatoria, democrática y única, nacional y revolucionaria, anti-imperialista y anti-feudal, activa, vitalista y de trabajo, científica. Asimismo, plantea el elemento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) "como expresión de un proyecto educativo descolonizador en un contexto del proceso de liberación social de nuestras mayorías" (CONMERB, 1985, p. 25). Por otro lado, plantea la educación descolonizadora, la educación productiva y la acción comunitaria para la educación.

Claramente, la propuesta educativa trabajada por la CNNLEB ha recuperado elementos fundamentales que fueron aportes desde la CONMERB. Conforme a la información recuperada en las entrevistas con representantes de la CNNLEB, ellos manifestaron que uno de los documentos que se consolidaron como la base del trabajo para la elaboración del

documento de anteproyecto de Ley Educativa ASEP fue la propuesta presentada por la CONMERB.

2.2. Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia

Para abordar la historia y el surgimiento de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) es imprescindible conocer el surgimiento de las Escuelas Normales en el país. Tal como algunos autores lo han mencionado: “En Bolivia los intentos de establecer una normal se repitieron a lo largo de la segunda mitad del siglo XX hasta que finalmente se fundó la Escuela Nacional de Maestros (ENM) en Sucre, en 1909” (Talavera, 2011, p. 20); así también, Magdalena Cajías (2011) menciona que:

La creación de la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República, que nació en Sucre el 6 de junio de 1909, convirtiéndose en un hito histórico de gran trascendencia. Allí se formarían personas seleccionadas en todo el país -luego de cursar estudios durante cuatro años- convirtiéndose en los primeros docentes bolivianos profesionalizados. (p. 8)

Está claro que el surgimiento de la Normal de Sucre se dio bajo el contexto del Estado Liberal:

Los objetivos que condujeron a la creación de la Normal de Sucre trascendían el campo puramente educativo y adquirirían un carácter más amplio, otorgándose a la institución un papel de fortalecimiento nacional... unos años después se crearon dos normales rurales: una en Umala (La paz, 1915), bajo la dirección de Luis S. Crespo y la otra, en Colomi (Cochabamba, 1916), bajo la dirección del normalista nacional Ángel Chávez Ruiz, que estuvieron destinadas a la formación de preceptores. (Cajías, 2011, p. 10)

Por su parte, Anaya (2009) complementa:

A pesar de que se crean escuelas normales tanto en el área urbana como en la rural, las primeras organizaciones de maestros aparecen sólo en las ciudades, probablemente por la influencia del movimiento autonomista universitario, que culminó con una importante reforma en 1931, y también por la influencia de obreros y otros trabajadores de las ciudades que, al influjo -a su vez- de las ideas socialistas y anarquistas llegadas de Europa, ya contaban con sindicatos desde principios del siglo XX. (Anaya, 2009, pp.14-15)

En ese sentido, se puede evidenciar que se genera un desprendimiento, en cuanto a lo organizativo, entre las organizaciones de maestros urbanos y rurales. Tal como lo manifiesta Anaya (2009), fueron las organizaciones de maestros urbanos las pioneras en adoptar el sindicalismo como mecanismo de acción colectiva organizada ante el Estado.

La organización de los maestros urbanos surgió inicialmente como un grupo con inquietudes en el ámbito pedagógico, sobre todo para actualizar y socializar sus conocimientos y experiencias que iban surgiendo a lo largo de su ejercicio docente. A partir de 1920, crean las organizaciones (Mutual de Maestros) en Cochabamba y en La Paz, según menciona Anaya (2009):

Inicialmente los maestros se organizaron en pequeños grupos dedicados a actividades pedagógicas y de mejoramiento profesional. Posteriormente se crearon asociaciones docentes diversas -como la Mutual de Maestros en Cochabamba (1920) y el sindicato de maestros en La Paz-, que fueron extendiendo sus actividades a la defensa de reivindicaciones laborales, como fue la inamovilidad de los funcionarios de Instrucción Pública. (p. 15)

Es evidente que la organización de los maestros urbanos, con el pasar de los años, adquirió distintas connotaciones, pasó de tener características netamente pedagógicas a tener características reivindicativas y de defensa de sus fuentes y condiciones laborales. Este proceso fue expandiéndose a todos los departamentos y ciudades capitales del país: “En las décadas del 30 y 40 surgieron sindicatos de maestros en las principales ciudades capitales de Bolivia y fueron creadas las primeras organizaciones nacionales, inicialmente sólo de maestros de primaria y luego incorporando a los de secundaria” (Anaya, 2009, p. 15).

Posterior a la consolidación de la educación rural en 1955, se generó la bifurcación entre los maestros urbanos y rurales que marcó un hito fundamental para los maestros rurales; sin embargo, existieron distintos intentos por reagrupar el gremio en un ente único. Según Anaya (2009): “En el intento de unificar el gremio, el Congreso Nacional de Maestros realizado en 1954 aprobó una declaración de principios y la existencia de una sola Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE) con dos Federaciones Nacionales, una urbana y una rural” (p. 15).

Para Anaya (2009), el paralelismo organizativo entre los maestros urbanos y rurales ha significado una serie de tensiones a la hora de tomar decisiones:

La división sindical entre maestros urbanos y rurales persiste hoy con tensiones de distinto grado y, aunque no ha impedido que realicen presión conjunta por determinadas reivindicaciones gremiales o la defensa de causas de orden político, ha conducido con frecuencia a que las negociaciones sigan cursos diferentes y culminen con resultados también distintos, sobre todo en los temas gremiales-salariales. (p. 15)

En el marco de la presente investigación es evidente la tensión y división latente entre ambos gremios. Esto se hace manifiesto en la posición adoptada por ambos sectores en la promulgación de la Ley Educativa ASEP. Por un lado, los maestros urbanos con una férrea oposición a la aprobación del documento, y por otro lado los maestros rurales, brindando su sede para la promulgación de la Ley³¹.

Algunos de los rasgos fundamentales que Anaya (2009) resalta y que pueden sintetizar las diferencias y distancias entre las organizaciones de maestros, son las siguientes:

En la estructura administrativa del Estado, la educación urbana y la rural nacieron y crecieron separadas, la urbana fue establecida como responsabilidad del Estado en los primeros meses de creada la República, la rural, en cambio, sólo a fines del siglo XIX; una estuvo siempre a cargo del ministerio del ramo, la otra estuvo originalmente a cargo de una oficina de asuntos indígenas en el Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas y después transferida a una cartera totalmente ajena a la educativa. (p. 17)

Estructura de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia

La Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) está conformada por: tres secretarios ejecutivos nacionales, un secretario de relaciones, un secretario de organización y vinculación sindical, un secretario de hacienda, un secretario de asuntos económicos y sociales, un secretario de prensa, información y actas, un

³¹ Remitiéndonos a fuentes hemerográficas, la siguiente nota de periódico grafica el mencionado momento: “Pese a las críticas de la Iglesia Católica y de un sector de los maestros urbanos, el presidente Evo Morales se encuentra en este momento reunido junto a autoridades nacionales, en la sede de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia, en La Paz, para promulgar en breve la Ley Educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez, que dispone que la educación sea laica, centralizada y antiimperialista”. (Los Tiempos, 20 de diciembre de 2010)

secretario de conflictos, un secretario de asuntos pedagógicos, cultura ciencia y tecnología, un delegado a la COB, tres delegados laborales a la CNS, MUMANAL y vivienda, y un delegado al Comité de Vigilancia de la MUMANAL.

Es importante mencionar que los mecanismos de elección de autoridades se dan por la vía de los ampliados, asambleas y elección directa. Así mismo, por tratarse de una confederación de trabajadores, la CTEUB al igual que la CONMERB se encuentra afiliada a la COB y a la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza (FISE).

La CTEUB cuenta con veinticinco federaciones regionales y nueve federaciones departamentales correspondientes a cada uno de los departamentos del país.

2.2.1. Posicionamiento de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia en torno a la educación

Con base en la propuesta educativa elaborada y aprobada por la CTEUB en el Congreso Nacional de Educación Urbana, el mes de julio del año 2006, *“La escuela para recuperar la patria”*, a continuación, se presenta los fines propuestos para la educación nacional:

- Formar íntegramente al hombre boliviano en el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades; aplicar el currículo de acuerdo con las vivencias, las perspectivas históricas y los sentimientos de los educandos con su entorno sociocultural y productivo.
- Defender y fortalecer los valores biológicos del pueblo y promover su vida sana, mediante la educación para la salud, por la buena nutrición, la atención higiénica y sanitaria, la educación física y la evaluación de su nivel de vida.
- Formar al individuo en la escuela ética práctica de educación del carácter, para conformar una ciudadanía democrática, solidariamente unida en el ideal de progreso, el trabajo productivo, y en los beneficios de la economía y la cultura.
- Garantizar a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media el pleno goce de sus derechos y deberes, desarrollando integralmente la economía del país e implementando la alfabetización a gran escala para dar la oportunidad de acceso a la educación.
- Consolidar, potenciar y proyectar la identidad cultural de cada pueblo y nacionalidades indígenas originarias con ayuda de la ciencia, la técnica y el arte; considerando la interculturalidad como interrelación de saberes de las culturas originarias con los saberes de las culturas universales.
- Educar a las masas trabajadoras para la enseñanza técnico profesional formando obreros calificados, técnicos medios y profesionales que el país requiere para su industrialización.
- Unificar y vigorizar el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los regionalismos y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la nación boliviana: defender la soberanía y el equilibrio ecológico nacional.
- Inculcar al pueblo los principios de soberanía nacional, de integridad territorial, justicia social y reintegración marítima, promoviendo también la convivencia pacífica, la solidaridad, la conciencia latinoamericana y la cooperación internacional.
- Desarrollar la conciencia ecológica de los educandos bolivianos en la defensa de los recursos naturales y la preservación del medio ambiente.
- Desarrollar una educación inclusiva que permita la incorporación de personas con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo en todos los subsistemas y ciclos. (CTEUB, 2006)

Es importante mencionar que dichos fines propuestos para la educación nacional son el planteamiento educativo que los maestros urbanos presentaron a la CNNLEB y que fueron

considerados como la base de la propuesta educativa elaborada por la CNNLEB³². En ese sentido, todos los planteamientos y fines presentados antes corresponden netamente al plano educativo, no así al plano sindical y de reivindicación de sus conquistas y derechos sindicales. Más adelante se apreciará que, en el CNE de 2006, la gran mayoría de las temáticas en las cuales estaban presentes los maestros urbanos no necesariamente se encontraban enmarcadas en el plano de la propuesta pedagógica, sino más bien giraban en torno a aspectos laborales, de reivindicación de derechos sindicales y sobre todo en el marco de sus demandas sectoriales.

2.3. Central Obrera Boliviana

Referirnos a la historia de la Central Obrera Boliviana (COB) es introducirse en lo más profundo de la historia del movimiento obrero y trabajador organizado del país. Algunos historiadores e investigadores manifiestan que la historia de la COB comienza a partir de la Revolución del 9 de abril de 1952; sin embargo, no hacen alusión a todo el proceso histórico de luchas por las reivindicaciones que ha tenido que pasar el movimiento de trabajadores bolivianos, explotados y oprimidos, tal como indica Guillermo Lora (1979):

Muchos quieren ver en ella una inesperada aparición, como si fuera producto exclusivo de la revolución social de 1952 o de la acción exclusiva del Movimiento Nacionalista Revolucionario. Contrariamente, se trata del resultado de la rica experiencia de los explotados y oprimidos, de toda la historia del movimiento obrero y del alto grado alcanzado por la evolución de la conciencia clasista. (p. 1)

En ese sentido, según García (2004) “Las primeras formas de asociación obrera fueron organizaciones laborales de corte mutualista y de socorro mutuo, directorios, consejos, sub consejos y las ligas, en una época más reciente” (p. 30). Claramente, las formas de organización sindical de los trabajadores giraban en torno a un ámbito de acción colaborativa, en lo laboral y sobre todo en lo social. Sin embargo, con el paso de los años y de los contextos políticos y sociales del país, el ámbito de acción de las asociaciones obreras fue transitando hacia otros espacios, tales como el ideológico y el político.

Como señala García (2004), las mutuales fueron una forma primitiva de organización en nuestro país, más específicamente en los años 1876 en Oruro. Para aportar a la idea de la mutación de los ámbitos de acción de las organizaciones primitivas, García (2004) indica que las primeras mutuales fueron creadas con afanes colaborativos entre sus afiliados. Refiriéndose a la Mutual “Sociedad Industrial de Artesanos de la Ciudad de Oruro”, fundada en 1876, menciona que:

Su principal objetivo era la protección mutua de los componentes del gremio, la creación de Bancos de Ahorro, que implicaba “acostumbrar a los artesanos a ahorrar el producto de su trabajo”, además impulsar la “moralización” de los mismos, por ejemplo corregir a aquellas personas que se dedican a la embriaguez. (p. 30)

Con el pasar de los años, las mutuales conformadas por artesanos organizados, por una división del trabajo en función a la labor que realizaban, fueron adquiriendo el

³² Llama la atención que el planteamiento educativo de los maestros urbanos tiene cierta continuidad con el Código de la Educación de 1955, ya que los fines para la educación presentes en la propuesta sectorial tienen elementos coincidentes, evidentemente persiguen objetivos similares o que descienden de una perspectiva afín sobre la educación. Esto debe ser interpolado con el horizonte educativo y societal perseguido por este gremio, que más adelante marcará el rumbo de su participación y el rol en el proceso de construcción de la LEASEP.

denominativo de “sindicato”, con el fin de acoplarse a las primeras organizaciones con alcance nacional. Es importante señalar que otros rubros, como los ferroviarios y los gráficos, fueron pioneros en organizarse con el fin de prestarse ayuda mutuamente con los trabajadores asociados a su gremio (García, 2004).

A partir del año 1920 se fue dando la transformación de los alcances de acción de estas organizaciones de socorro social; García (2004) explica esa transformación: “A un principio, los centros de socorro cumplían supuestamente el papel de protección mutua, pero de manera gradual fueron modificando su papel, hasta que cerca de 1920 comenzaron a reivindicar cuestiones referidas a los derechos de los trabajadores” (p. 32).

Entre sus primeras consignas referentes a los derechos de los trabajadores se encuentran, “los reclamos por incremento de salarios, pulperías y por la rebaja de las horas de trabajo” (García, 2004, p. 32). Fue así que poco a poco los problemas para las empresas se multiplicaron ya que en varias zonas mineras estas organizaciones tenían repertorios de acción violentos.

Los inicios de la COB, como organización unificadora de los obreros trabajadores, se remonta a la conformación de la Confederación Sindical de Trabajadores de Bolivia (CSTB), creada en 1939 que, según Lora (1979) “no fue más que la fuerza de choque del Partido de Izquierda Revolucionaria y su misión se redujo a dar un tinte popular al contubernio de la presunta izquierda con la rosca minera” (p. 2); en ese sentido, no logró los alcances que pretendía el movimiento obrero.

La estructura organizativa y la orientación ideológica de la Confederación Sindical de Trabajadores de Bolivia estaban muy lejos de corresponder a la evolución que se había operado entre los trabajadores durante los decenios últimos. La clase obrera no solamente se fortaleció cuantitativamente -esto último como consecuencia, principalmente, del surgimiento de la industria fabril paceña y del impulso dado a la construcción- sino que sufrió una profunda transformación en su conciencia; partiendo de la lucha económica se vio obligada a librar batallas políticas y a buscar afanosamente un derrotero revolucionario, es decir, de independencia clasista. El surgimiento de confederaciones y federaciones obreras de estructura vertical, después de romper el tegumento de las Federaciones Obreras Sindicales, fue el resultado de este fenómeno. Los sindicatos de las minas y la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia llevaban su propia existencia. (Lora, 1979, p. 2)

Posteriormente, por sus tintes políticos e ideológicos, en vez de identificarse e identificar a sus bases, la CSTB entró en confrontación con ellas. En 1947, la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia (FSTMB) y el Partido Obrero Revolucionario (POR) introdujeron en el Senado Nacional una fracción política denominada el “Bloque Obrero” que intentó estructurar una nueva organización encargada de aglutinar a todos los trabajadores en la Central Obrera Nacional (CON). En ese sentido, Agustín Barcelli en Lora (1979), manifiesta que:

Un grupo de dirigentes mineros, gráficos y fabriles concibió y lanzó la idea de ir a la formación de una nueva Central, que viniera a sustituir la dirección de la Confederación Sindical de Trabajadores de Bolivia, cuyos líderes se habían convertido en instrumentos dóciles de la burguesía. (Agustín Barcelli. En: p. 3)

La CON se posicionó con fundamentos opuestos a los de la CSTB, y su consigna máxima era la consecución de las reivindicaciones planteadas en la “Tesis de Pulacayo”³³. Para Lora (1979):

La Central Obrera Nacional era cien por cien revolucionaria, pues debe tenerse presente que fue modelada por la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia a su imagen y semejanza y su finalidad -confesada públicamente- no era otra que la de luchar por la materialización de la “Tesis de Pulacayo”. (p. 4)

Según lo indicado por Lora (1979), los alcances planteados por la CON fueron ambiciosos ya que pretendían atraer a la clase media trabajadora como a los campesinos trabajadores y por supuesto a los gremios obreros que se encontraban organizados en el país. Para ello, “La Central Obrera Nacional organizó a los campesinos sindicalmente, los incorporó a su seno y desarrolló una impresionante campaña de denuncias, ligándola, como siempre, a su lucha contra la rosca, contra la Confederación Sindical de Trabajadores de Bolivia y contra el pirismo stalinista” (p. 4). En ese sentido, siguiendo a Lora, con el afán de consolidarse como una organización aglutinadora en distintos niveles, la CON impulsó la creación de un conjunto de sindicatos, entre ellos en 1947 se organizaron los sindicatos agrarios en haciendas en el altiplano boliviano, es el caso de Incahuasi y Hornos, que se sumaron a la CON. Así también, ese mismo año, en el área rural impulsaron la creación de la organización de trabajadores públicos.

En el caso del Sindicato de Trabajadores Públicos, Lora (1979) menciona:

La nueva organización laboral adoptó el nombre de Sindicato de Trabajadores del Estado, que estaba constituido por las Células Sindicales que funcionaban en todas reparticiones públicas. El objetivo más importante del momento de esta nueva entidad sindical consistía en conquistar su reconocimiento por parte de los poderes del Estado boliviano. “El Sindicato de Trabajadores del Estado es la agrupación de todos los trabajadores manuales e intelectuales del país con funciones permanentes en la Administración Pública y en ejercicio de cargos incluidos en los Presupuesto Nacional, Departamentales y Municipales”. (pp. 7-8)

Claramente la CON tuvo mayor alcance que la CSTB ya que, con el pasar de los meses, distintas organizaciones sindicales se incorporaron a dicha organización. La fortaleza y la atracción de la CON fue, sin dudas, el apego y las consignas de la Tesis de Pulacayo. Para Lora (1979): “La resonancia inmediata que alcanzó la Central Obrera Nacional se debió a la enorme atracción que sobre las masas explotadas ejercía la Tesis de Pulacayo y a la evidente radicalización del proletariado que siguió a las jornadas de julio de 1946” (p. 8).

Tal como se mencionó al inicio del presente acápite, la COB tuvo sus antecedentes en las experiencias de organizaciones sindicales que la precedieron cronológicamente (la CSTB y la CON); sin embargo, fue la Revolución de abril de 1952 que consolidó a dicha organización ya que el momento histórico que se vivió requería de una nueva organización que contenga la experiencia de las luchas, las reivindicaciones y consignas llevadas a cabo antes de 1952.

³³ Documento programático de la FSTMB aprobado en su Congreso Extraordinario celebrado entre el 6 y 12 de noviembre de 1949.

De ahí que, otro momento histórico importante para la consolidación y fundación de la COB fue la instauración del régimen movimientista militar, tal como señala García (2004), “El golpe de estado del MNR, planeado en un inicio con el general Torres Ortiz, se ejecutó, al final, con el General Seleme, para instaurar un régimen movimientista-militar” (p. 37). De esa manera, el golpe de estado fue el detonante que impulsó la revolución de 1952. Los mineros, fabriles y el pueblo en general se enfrentó al ejército, utilizando las armas capturadas y entregadas a los obreros y trabajadores.

Bajo el impulso de la FSTMB, que había participado de forma activa en el derrocamiento de la Junta y la “rosca”, se dio paso a la creación de una organización, pensada para unir a todos los sindicatos de trabajadores. Después de intentos anteriores, como la conformación de la Central Nacional de Trabajadores (CNT) y la Central Sindical de Trabajadores de Bolivia (CSTB), se creó la Central Obrera Boliviana, en ambientes del Sindicato Gráfico de La Paz, como una organización de organizaciones sociales. (García, 2004, p. 38)

El 16 de abril de 1952 se llevó a cabo la reunión general de sindicatos y organizaciones de la sociedad civil en la que se decidió por unanimidad crear un ente articulador (García 2004). En ese sentido, el 17 de abril del mismo año fue elegido en asamblea el Comité Ejecutivo de la COB, el cual estaba liderado por Don Juan Lechín Oquendo.

La COB se fundó con base en un conjunto de lineamientos generales, cuyos puntos más importantes fueron los siguientes: “primero, nacionalización de las minas, ferrocarriles y la implementación de la ‘revolución agraria’, segundo, mantener la ‘independencia política-nacional e internacional’” (García, 2004, p. 38).

La Central Obrera Boliviana revive la Central Obrera Nacional, no solamente como ideología, como tradición, sino hasta como continuidad humana. No puede haber la menor duda de que la COB, de igual manera que la organización sindical que la antecedió, han sido las grandes creaciones revolucionarias de la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia, no en vano logró expresar la finalidad estratégica del asalariado y proyectó sobre todo el país su conciencia de clase traducida en programa, en teoría. (Lora, 1979, p. 11)

En ese sentido, partiendo de las experiencias vividas por las organizaciones, el 17 de abril de 1952 se estructuraron como un frente único que comprendía a las clases obreras, campesinos y sectores empobrecidos tales como el proletariado. Actualmente la COB es una organización social que aglutina y articula a varias organizaciones sociales en torno a “la conducción y hegemonía obrera” (García, 2004, p. 38). Así también, se define como “la máxima institución sindical que defiende los derechos y reivindicaciones de todos los trabajadores de Bolivia, sin aceptar intereses contrarios a la clase obrera” (García, 2004, pp. 38-39).

Estructura Orgánica de la COB

La Central Obrera Boliviana se encuentra organizada bajo una estructura organizacional jerárquica que se divide en tres niveles. En el primer nivel, se encuentra el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) como instancia encargada del funcionamiento general y es elegida cada dos años en cada Congreso Nacional mediante voto nominal y por simple mayoría (García, 2004, p. 50). En el segundo nivel, se encuentran las Confederaciones Nacionales y Federaciones Nacionales, y en el último nivel, se encuentran los Sindicatos de Base. Es importante señalar que el primer nivel es el encargado de realizar las funciones administrativas y está constituido como la instancia operativa y representativa de la COB.

El Comité Ejecutivo Nacional está conformado por:

Secretaría Ejecutiva, Secretaría General, Secretaría de Relaciones Internacionales, Secretaría de Finanzas, Secretaría de Organización, Secretaría de Conflictos, Secretaría de Defensa, Secretaría de Vivienda, Secretaría de Transportes, Secretaría de Educación y Cultura, Secretaría de Seguridad Industrial, Secretaría de Prensa y Propaganda, Secretaría de Comunicaciones, Secretaría de Vinculación Social, Secretaría de Defensa Sindical, Secretaría de Asistencia Social, Secretaría de Deportes, Secretaría de Cooperativas, Secretario de Empleo y Desocupación, Secretaría de Asuntos Campesinos, Secretaría de Colonizadores, Secretaría de Seguridad Social.

2.3.1. Posicionamiento de la Central Obrera Boliviana en torno a la educación

Con base en la propuesta educativa “Proyecto Educativo Popular”, elaborada el año 1989 por la COB, se establece que la educación es un hecho social que está sustentado en la base económica y que tiene una connotación eminentemente ideológica y que además de ello tiene una finalidad política. En ese sentido plantea que la propuesta no puede ser simplemente técnica-pedagógica, sino secuencialmente socio-política.

- El Proyecto Educativo Popular de la COB se plantea como finalidad, salvar el sistema educativo a través del potenciamiento y optimización de la educación fiscal, la cualificación de la profesión docente, el fortalecimiento del movimiento sindical del magisterio, el respeto al Código de la Educación Boliviana y la viabilización de una autentica participación popular.
- El Proyecto Educativo Popular responde al Proyecto Histórico de la Nación Boliviana, que pugna por superar la dependencia externa, emprender el camino de su desarrollo independiente, potenciarse económicamente, cohesionar sus distintas regiones, consolidar su integración nacional, aprovechar sus recursos naturales y desarrollar sus recursos humanos.
- El Proyecto Educativo Popular se propone lograr hasta el año 2000 erradicar el analfabetismo y brindar educación primaria completa a todos; elevar la calidad de la educación, mediante una adecuada reestructuración orgánica y curricular del sistema; la efectiva y organizada participación popular; la enseñanza en la lengua materna a partir de los valores culturales propios; la implementación de la escuela del trabajo; la apropiación de la técnica y ciencia modernas y la apertura y flexibilización de un sistema educativo que permita aprender durante toda la vida.
- El Proyecto Educativo Popular postula un sistema educativo boliviano unitario, integrador y coherente, donde la desconcentración, la descentralización y la regionalización educativa sean parte circunstancial del carácter unitario del sistema.
- El Proyecto Educativo Popular no es una respuesta meramente técnico-pedagógica, es un planteamiento de política educativa desde la óptica de los trabajadores y el pueblo, destinado a convertir la educación en verdadero instrumento de liberación y cambio. (COB, 1989)

2.4. Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia

Para introducirnos en la historia y la creación de la Central Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), es importante, primeramente, conocer el contexto de las organizaciones en el momento histórico específico de la conformación de los sindicatos agrarios y campesinos en nuestro país.

Según García (2004), después de la sublevación indígena-nacional de Willka Zarate³⁴, todo el movimiento de lucha indígena que se había gestado para la rebelión quedó fragmentada, ya que este movimiento fue derrotado en 1899. Sin embargo, y con el pasar de los años, nuevamente el movimiento indígena fue rearticulándose en torno a reclamos legales y consignas de lucha frente al Estado. Es importante mencionar que la rearticulación estuvo acompañada de modos de acción colectiva organizados bajo estructuras originarias campesinas, así lo manifiesta García (2004): “Encabezadas por los *-caciques apoderados* [³⁵], estas acciones se dirigieron a defender la propiedad colectiva de las tierras comunitarias, a exigir el derecho a la educación y a atenuar la arbitrariedad de las autoridades y vecinos de pueblos de provincia” (p. 107).

Claramente los ejes articuladores eran los reclamos ante una dejadez y negación por parte de los gobernantes de ese entonces. Según García (2004):

En función de esta demanda es que los caciques apoderados reivindicaran el respeto a los derechos colectivos de los indígenas, adelantándose al debate sobre multiculturalidad estatal que se volverá a retomar 100 años después, y varios líderes reivindicaron la organización de la Sociedad República del Qullasuyu para defender el derecho a la educación indígena y el amparo de las tierras comunales de la República de Bolivia. (pp. 107-108)

A partir de las reivindicaciones aglutinadas se fueron generando levantamientos de campesinos organizados, bajo el liderazgo de los caciques e impulsados por sus demandas. Así lo destaca García (2004):

Es el caso de Jesús de Machaca en 1921, que a la cabeza de Faustino y Marcelino Llanqui sublevarán a los comunarios en contra de los abusos del corregidor de ese pueblo. El otro caso significativo es la sublevación de Chayanta, en 1927, que creará lazos entre caciques indígenas, artesanos e intelectuales de izquierda. (p. 108)

Según García (2004), en ese periodo, emergen una serie de sublevaciones locales en distintas regiones del altiplano, es así que inicia un nuevo “ciclo de protesta social indígena” que dura hasta el inicio de la Guerra del Chaco (1932-1935).

Otro antecedente fundamental para la conformación y creación de la CSUTCB es el gobierno del Coronel David Toro (1936-1937) en el cual se firmó el Decreto de la sindicalización obligatoria.

El gobierno del coronel Toro, que curiosamente se autoproclamó “Junta Militar Socialista”, decretó la sindicalización obligatoria de todos los habitantes del país, medida complementada con el trabajo también obligatorio, y preveía la conformación de organismos mixtos entre obreros y empresarios. Estas últimas ideas tenían más de fascismo que de socialismo. Toda esa confusión que existe en la legislación acerca de las organizaciones sindicales debe ser superada.

Únicamente los trabajadores deben tener derecho a coaligarse sindicalmente; los patronos deberían reunirse en otro tipo de organizaciones. Conviene rechazar con energía la idea de configurar entidades mixtas conformadas por explotados y explotadores, que es un

³⁴ Líder de varias comunidades del altiplano y de los valles bolivianos durante la guerra civil de 1898-1899, fundamental actor de la guerra civil que reivindicaba las tierras de origen y luchaba en contra del pongueaje y la discriminación para conseguir liberar a los pueblos indígenas bolivianos de la explotación y opresión colonial. (Choque, 2017, p. 15)

³⁵ Protagonistas de la primera fase de las rebeliones indígenas del siglo XX, entre los años 1910 y 1930. (Choque, 2017, p. 64)

indiscutible colaboracionismo clasista contrario a los intereses de los trabajadores. (Lora, 1979, p. 2).

De esa manera se “formaron en los valles de Cochabamba los primeros sindicatos de colonos de hacienda. Se crea, entonces, el primer Sindicato Agrario de Huasacalle, en 1936 en Ucureña” (García, 2004, p. 108). Algo que es importante resaltar es la forma de organización que adquirieron los sindicatos campesinos.

El “sindicato campesino”, así construido, en realidad no será un quiebre sustancial con el modelo organizativo tradicional de las comunidades indígena-campesinas. Junto con el nombre “modernizado” y las específicas reivindicaciones de remuneración, tierras y derechos reivindicados por los colonos frente a los hacendados, este “sindicato” articulará la lógica organizativa, la memoria y los repertorios de acción propios de la trayectoria indígena-campesina acumulada durante siglos. (García, 2004, p. 109)

La conformación de los sindicatos campesinos, que articularon las lógicas tradicionales con la lógica organizativa del sindicato propiamente dicha fue consolidándose cada vez con mayor firmeza. Estos sindicatos tuvieron una importante participación en el primer y segundo Congreso Indígena de habla Quechua llevados a cabo en 1942 y 1943 respectivamente. Toda la oleada organizativa, como lo manifiesta García (2004) haciendo referencia a Silvia Rivera en su reconocido libro *“Oprimidos pero no vencidos”* del año 1984, llevó a la organización del Primer Congreso Indígena a nivel nacional realizado en La Paz el 11 de mayo de 1945; en aquel encuentro estuvieron dirigentes como Francisco Chipana Ramos y Antonio Álvarez Mamani (García, 2004, p. 110).

Como ya se mencionó en la reseña histórica de los otros actores sociales que comprenden el presente capítulo, la revolución de abril de 1952 marcó un punto importante para la consolidación de los sindicatos y organizaciones sociales en nuestro país. El caso de la CSUTCB no es la excepción:

La insurrección popular de 1952 cierra un ciclo de sublevaciones y liderazgos indígenas enfrentados al Estado republicano, y da inicio a una etapa caracterizada por un nuevo relacionamiento “pactista” entre comunidades agrarias y Estado, y la consagración de un tipo de discurso e identidad colectiva (campesina), regulada desde el gobierno; esto no quita, por supuesto, una tensa economía de presiones y negociaciones mediante las cuales las comunidades logran preservar espacios de autonomía organizativa, identitaria y discursiva a nivel regional, pero en medio de los parámetros generales establecidos por el Estado. (García, 2004, pp. 112-113)

Al consolidarse como un momento histórico determinante para las organizaciones sociales, la revolución del 1952 tuvo muchas particularidades, entre ellas la alianza entre las comunidades agrarias, campesinos y el Estado. Este hecho marcó el proceso formativo de las organizaciones, ya que estaban guiadas bajo un parámetro establecido por el Estado, esto se dio más allá del sentido pactista que se le atribuye a la revolución.

Posterior a la Revolución de 1952, en el gobierno de Barrientos de 1964, se intentó establecer el Impuesto Único Agropecuario por la propiedad de la tierra. Esta medida incorporaba a los campesinos a la lista de contribuyentes al fisco. Lo que provocó una serie de protestas: “Barrientos será cuestionado por las comunidades agrarias, especialmente del Altiplano, dando lugar a una etapa de descontento y protesta campesina que logrará conseguir que este impuesto se suspenda. Posteriormente, ello coadyuvará a la emergencia de esfuerzos de independencia sindical” (García, 2004, p. 112).

Como se ha podido desarrollar hasta aquí, la conformación de la CSUTCB es resultado de un proceso de organización campesina autónoma como también impulsada desde el Estado, sin perder de vista sus connotaciones organizativas tradicionales. Su máximo punto fue el pacto posterior a la revolución de 1952. Sin embargo, y a pesar de ello, surgieron una serie de tensiones entre el Estado y las organizaciones sindicales campesinas. A continuación, se aborda los antecedentes más actuales de la CSUTCB, con base en el trabajo de García (2004) apoyado en el trabajo de Rivera (1984).

El antecedente de la actual Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) fue la llamada Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CNTCB), que fungió como organización para estatal en el seno del pacto Militar-Campesino. Con provisional apertura de los derechos y garantías constitucionales de 1970-1971 se debilitarán las direcciones barrientistas y se renovarán las directivas sindicales en las principales Federaciones Departamentales y en la CNTCB. Con otros matices, este proceso de democratización interna de las estructuras sindicales comunitarias intermedias será acompañada de un recambio generacional en otros departamentos, como por ejemplo en el VI Congreso Nacional de la CNTCB, llevado a cabo en Potosí el 2 de agosto de 1971, en el que Genaro Flores resultará elegido Secretario Ejecutivo de la máxima organización campesina del país. (García, 2004, pp. 113-114)

Con base en la información institucional presentada en la página web de la CSUTCB, el 26 de junio del año 1979 en el marco del Congreso de Unidad Campesina desarrollado por la COB, surge la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), según García (2004), “que dio sepultura al Pacto Militar-Campesino, aglutinando autónomamente a la mayor parte de indígenas y campesinos”. (p. 115).

Actualmente la CSUTCB es considerada como la organización social más grande y representativa del país, ya que aglutina a trabajadores y sindicatos campesinos del Estado Plurinacional de Bolivia. “Se identifica también como representante de los pueblos originarios, los quechuas, aymaras y guaraníes de Bolivia” (CSUTCB, web).

Estructura Orgánica de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia

La CSUTCB cuenta un organigrama institucional compuesto por:

- Comité Ejecutivo Nacional
- Federaciones Departamentales
- Federaciones Regionales
- Federaciones Provinciales
- Centrales Agrarias
- Sub Centrales
- Sindicatos Agrarios

Así mismo, cuenta con veintiocho instancias en su interior: un Máximo Ejecutivo Nacional, dos Secretarios Generales, un Secretario de Relaciones, un Secretario de Relaciones Internacionales, un Secretario de Economía y Finanzas, dos Secretarios de Actas y Estadística, tres Secretarios de Organización, tres Secretarios de Instrumento Político, tres Secretarios de Justicia, tres Secretarios Agrícola Pecuario Forestal, seis Secretarios de Tierra Territorio, seis Secretarios de Defensa de la Madre Tierra, Medio Ambiente y Cambio Climático, tres Secretarios de Educación, Cultura y Turismo, tres Secretarios Capacitación Sindical, tres Secretarios Económico, tres Secretarios de Cooperativas, tres

Secretarios de Salud, Deportes y Medicina Tradicional, tres Secretarios de Transportes y Caminos, tres Secretarios de Comunicación, cuatro Secretarios de Defensa e Industrialización de la hoja de coca, tres Secretarios de Derechos Humanos, tres Delegados a la COB, un Secretario de Símbolos Patrios y Condecoraciones, tres Secretarios de Juventudes, tres Secretarios de Control Social, tres Secretarios de Hidrocarburos, tres Secretarios de Energía, tres Secretarios de Minería.

Con relación a sus comisiones, cuenta con nueve: Comisión Orgánica, Comisión Política, Comisión Económica, Comisión Justicia, Comisión Social, Comisión Comunicación, Comisión Recursos Naturales, Comisión de Desarrollo Económico Rural Agropecuario, Comisión de Hidrocarburos Energías y Minería.

2.4.1. Posicionamiento de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia en torno a la educación

Con base en el documento “Pachakuti Educativo”, propuesta educativa de la CSUTCB y de la Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (UNNIOS), elaborada el año 2005. A continuación, se presenta su posicionamiento en torno a la educación.

Es importante mencionar que esta propuesta está basada en el Modelo Ayllu, destinado a consolidar los valores y principios de la identidad cultural en:

- La interrelación de la diversidad de formas de vida de la naturaleza. Esta interrelación o simbiosis origina nuestras prácticas culturales y nuestra espiritualidad de profundo respeto a la naturaleza y formas de vida existentes,
- La recuperación, fortalecimiento y desarrollo de nuestros sistemas de aprendizaje e instituciones educativas,
- El derecho a impulsar cambio en todos los niveles de educación de acuerdo a principios estructurados en la cosmovisión andina,
- Nuestros derechos de naciones originarias afines a una misma historia y tradición cultural, su organización política bajo características de tradición ancestral histórica para la autodeterminación, control del territorio y recursos naturales renovables y no renovables,
- El derecho de proponer y ejercer el “Modelo Comunal” como alternativa al modelo colonial-neoliberal (globalizador y homogeneizante).
- Nuestros derechos de naciones originarias a asumir al otro (las no originarias bajo la identidad comunal),
- El carácter de derecho colectivo de los conocimientos tradicionales,
- El consenso comunitario y asambleístico libre, bajo formas tradicionales de organización,
- El respeto a la diversidad cultural, lo multicultural y multinacional identificando las culturas invasoras y las originarias planteando reivindicaciones,
- La coeducación (q’ari warmi, chacha-warmi),
- El derecho a la interacción científica ancestral actual en búsqueda de la vigencia, validez y posicionamiento de la ciencia de las naciones originarias para humanizar las culturas colonizantes e inhumanas. (CSUTCB, 2005)

Así mismo, entre las bases y principios planteados en el “Pachakuti Educativo” de la CSUTCB se encuentran:

- Libertad.
- Liberación.
- Organización comunal.
- Solidaridad y reciprocidad.

- Producción comunal.
- Revalorización o valorización de la identidad cultural.
- Desarrollo del sentido de la misión educativa.
- Educación liberadora.
- Educación organizada comunitariamente.
- Educación que valora nuestra identidad cultural.
- Educación productiva comunal.
- Educación solidaria y recíproca.
- Marka.
- Escuela Tayka.
- Intercambio estudiantil.
- El Ayni, la mink'a y la utawawa
- Concepto del Ayllu
- Conceptos de lo andino y el Qullasuyu. (CSUTCB, 2005)

2.5. Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu

El Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ) fue creado el 22 de marzo de 1997 en Challapata, como resultado de una serie de encuentros de Ayllus de Oruro y Potosí:

En 1990 se dio el Primer Encuentro de Ayllus en La Paz; en 1991 se dio el Segundo Encuentro de Ayllus, Organizado por FASOR en Ch'allapata; en 1993 tuvo lugar el Tercer Encuentro de Ayllus en Calcha, Potosí, y finalmente el Consejo ad-hoc, de Mallkus de Ayllus del Qullasuyu, se formó en el encuentro de Jatun Ayllu Yura, en septiembre de 1993. (García, 2004, p. 323)

“El CONAMAQ es una organización estructurada básicamente por comunidades y ayllus regionales aymaras, quichwa y uru, teniendo presencia, hasta 2002, en los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca, La Paz, Oruro y Potosí” (García, 2004, p. 323). La idea central de la creación del CONAMAQ fue la agrupación de los ayllus en función de la reconstrucción organizativa y simbólica del Ayllu.

Es importante resaltar una característica particular que tiene el CONAMAQ a diferencia de otras organizaciones sociales del país. Esta organización surge como alternativa y respuesta a la resistencia de adhesión a la forma de organización “sindical”, ya que este tipo de organización sindical responde a una forma distinta a la forma de organización tradicional de los ayllus y markas del Qullasuyu. En ese sentido, García (2004) menciona que:

Los principios básicos del CONAMAQ están referidos a que como pueblos originarios deben jugar un rol histórico propio; en segundo lugar, está la protección del medio ambiente; como tercer principio, el que los ayllus se mantuvieron en el tiempo con capacidad de desarrollar y sostener sus propias instituciones sociales, económicas, culturales, etc., subrayando, además, sus principios de “multietnicidad y pluriculturalidad”. (p. 324)

El CONAMAQ cuenta con sus objetivos planteados claramente:

Impulsar los procesos de reconstitución de los ayllus, markas y suyus del Qullasuyu, fortaleciendo la capacidad representativa del CONAMAQ, frente a las instancias del Estado y el resto de la sociedad civil y la articulación a las organizaciones sociales representativas del país. Generar capacidades de análisis político en el Consejo de Gobierno del CONAMAQ, conjuntamente los Consejos de Gobierno de sus Suyus, para la formulación

de propuestas orientadas al reconocimiento constitucional de los derechos colectivos de los pueblos indígenas originarios, que reafirme sus estructuras político-organizativas, su sistema económico-productivo y su sistema jurídico. (<http://apcbolivia.org/org/cscib.aspx> , consultada: 14 de abril de 2016)

Estructura Orgánica del Consejo Nacional de ayllus y Markas del Qullasuyo

El Consejo Nacional de ayllus y Markas del Qullasuyo (CONAMAQ) está organizado bajo el sistema de autoridades originarias y aglutina a federaciones y consejos o suyus. En ese sentido está compuesto por: La Federación de Ayllus del Sur de Oruro (FASOR), Federación de Ayllus Originarios Indígenas del Norte de Potosí (FAO-INP), Consejo Occidental de Ayllus de Jach'a Carangas (COAJC), Consejo de Ayllus de Cochabamba (CAC), Consejo de Suyus Aymara Qhichwa (CONSAQ), Consejo de Ayllus y Marcas de Chuquisaca (COAMACH).

Al interior del CONAMAQ³⁶ se cuenta con una organización similar a la de los ayllus y marcas “La jerarquía de organización en cuanto a tamaño va desde los ayllus, marcas y suyus. Cada esfera tiene sus propios representantes: los Jilakatas y Mama Jilakata, los Mallkus y Mama T'allas y los Apu Mallkus y Apu Mama T'allas, respectivamente” (García, 2005, p. 326).

2.6. Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano

La Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), es la legítima representante nacional del movimiento indígena de tierras bajas de Bolivia. Esta confederación se fundó formalmente el 3 de octubre de 1982 en Santa Cruz de la Sierra como la Central de Pueblos y Comunidades Indígenas del Oriente Boliviano que aglutinaba, en sus inicios, a los pueblos indígenas Chiquitanos, Ayoreos, Guarayos, Guaraníes. Sin embargo, es importante destacar que la trayectoria y el proceso de conformación se gestan a partir de 1979 con los primeros intentos de unificación de los pueblos indígenas de tierras bajas, bajo la iniciativa de sus representantes. Fue el *Mburuvichaguasu* Bonifacio Barrientos Iyambae “Sombra Grande” el pionero en iniciar ese proceso. (<http://apcbolivia.org/org/cscib.aspx> , consultada: 14 de abril de 2016).

La conformación de la CIDOB tuvo como parte de sus antecedentes organizativos a la fundación de la Central de Cabildos Indígenas Mojeños de Trinidad en 1987, el Primer Congreso Departamental de Cabildos Indígenas de pueblos nativos del Beni, que posteriormente se convirtió en la Central de Pueblos Indígenas del Beni (CPIB) en noviembre de 1989, la conversión de la CIDOB, de Central de Pueblos y Comunidades Indígenas del Oriente Boliviano en Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonia de Bolivia ese mismo año, hasta los encuentros de “Unidad de los Pueblos Indígenas del Ibiato, Parque Isiboro-Sécure y Bosque de Chimanes, en junio y julio de 1990, semanas antes de la gran marcha” (García, 2004, p. 217).

En ese sentido, los intentos por unificar los autogobiernos locales y regionales fueron largos y de manera sistemática como lo menciona García (2004):

³⁶ En cuanto a la propuesta educativa del CONAMAQ, esta se encuentra articulada con la de la CIDOB y CEPOS, en el documento del año 2004, denominado: “*Por una educación Indígena Originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*”, propuesta educativa que será presentada y desarrollada más adelante.

No sólo fue necesario crear niveles de representación a una mayor escala al interior de cada pueblo para agrupar a las distintas formas de autogobierno comunal y local, territorialmente discontinuos, sino que también había que unificar estos niveles superiores de representación de cada pueblo con la de otros pueblos (mójenos, chimanes, yuracarés, sirionós, entre otros) a partir de la construcción de criterios compartidos sobre sus demandas, sobre sus opositores, sus acciones, etc. (p. 218)

Un hito histórico para la consolidación de la CIDOB fue la Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad desarrollada en 1990, que permitió mostrar a todo el país la situación compleja que vivían los pueblos indígenas de tierras bajas.

La marcha indígena por el Territorio y la Dignidad en agosto de 1990 emerge como la respuesta histórica de las luchas de los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia ante ese Estado excluyente, discriminador, monocultural, andinocentrista y elitista. Nuestra gran movilización sienta las bases para una renovación estructural del Estado, que tome en cuenta las demandas fundamentales como son el reconocimiento de sus territorios que ancestralmente ocupábamos, el reconocimiento de las identidades étnicas como expresión de la cualidad multiétnica y la diversidad cultural de Bolivia, planteando la construcción de una democracia intercultural que tome en cuenta los derechos colectivos de los pueblos indígenas en convivencia con los derechos ciudadanos de todos los bolivianos.

La marcha de 1990 marca el inicio del gran aporte de nuestros pueblos indígenas a la transformación del Estado boliviano y por ende a un cambio de las formas de mirarse entre los bolivianos de diferentes culturas. Gracias a los planteamientos de nuestro movimiento, en el año 1994 se aprueba una reforma constitucional que da lugar a que, por primera vez después de un siglo y medio de la existencia de Bolivia, reconoce la conformación pluricultural y multiétnica del país, <http://apcbolivia.org/org/cscib.aspx> , consultada: 14 de abril de 2016)

Es importante mencionar que las demandas de la marcha de 1990, no solamente giraban en torno a la tierra y territorio, sino también buscaban mayor participación y reconocimiento en el ámbito político, además de salud y educación. “cansadas de la falta de atención a las demandas históricas sobre la tierra, educación y salud, protagonizaron la histórica marcha” (CONAMAQ, CSUTCB, et al. 2004, p.15). En ese sentido, al igual que en otras organizaciones sociales, al interior de la CIDOB existe un amplio abanico de demandas e interpelaciones al Estado.

García (2004) afirma al respecto: “en la propia marcha se modificará y resignificará sustancialmente ese bagaje cultural, tanto en términos de la legitimación de estos niveles macro de unificación colectiva como en la eficacia de los repertorios tácticos frente al Estado y la manera de vincularse con él” (p. 218).

Estructura Organiza de la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano

La CIDOB agrupa a treinta y dos pueblos indígenas de siete departamentos del país. Entre sus principales ejes de articulación y acción se encuentran:

Consolidar la titulación de los territorios con administración indígena; fortalecer la unidad y la autonomía de los pueblos indígenas, preservando su cultura y autoridades propias; administración sostenible de los recursos naturales de sus territorios; promover e implementar la educación intercultural bilingüe en la profesionalización de jóvenes y maestros indígenas; demandar mayor atención en salud; y promover una comunicación basada en la realidad y al servicio de los pueblos. (Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas, 2008, p. 38)

Así mismo, cuenta con cuatro instancias organizativas de toma de decisiones, que son las siguientes:

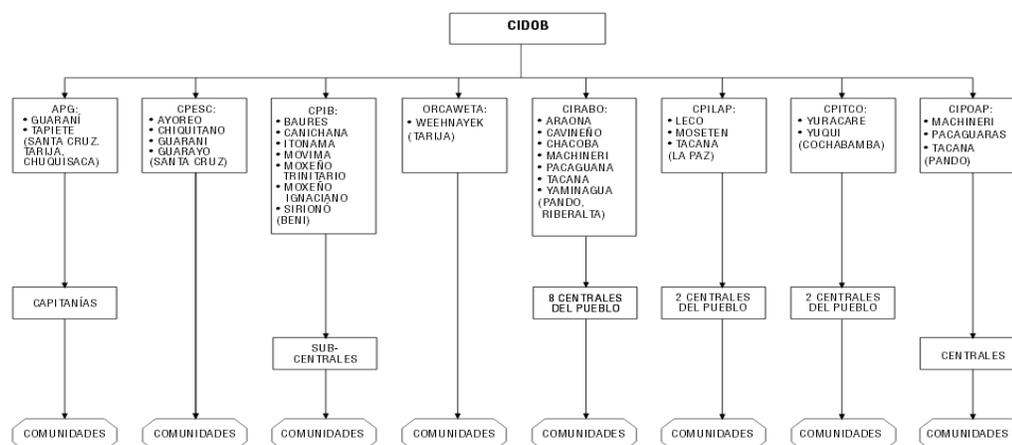
Gran Asamblea Nacional de pueblos indígenas (GANPI): es la máxima instancia de la Confederación, se reúne cada 4 años. Toma decisiones sobre lineamientos estratégicos, evalúa la gestión de la dirección nacional y elige a los miembros de la nueva directiva. En ella participan representantes de los niveles regional, pueblos e intercomunal.

Asamblea Consultiva Nacional de Pueblos Indígenas (ACNPI): se reúne dos veces por año. Evalúa y planifica las actividades anuales. Participa el Directorio Nacional y los directorios de las organizaciones regionales.

Comisión Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI): conformada por el Directorio Nacional y los presidentes de las ocho organizaciones regionales. Evalúan los avances y dan líneas de trabajo periódicamente (cada 3 meses). Esta instancia es la responsable del cumplimiento del Plan estratégico anual.

Directorio Nacional (DN): Elegido por la GANPI, es el organismo ejecutivo de dirección. Para los niveles regionales hay un sistema similar de toma de decisiones. En los niveles de pueblos y comunidades se respetan las normas y autoridades propias de cada pueblo indígena. (CIDOB: apcbolivia.org)

Como se ha mencionado antes, la CIDOB es la organización que aglutina en su interior un conjunto importante de organizaciones de tierras bajas y el oriente boliviano, en ese sentido, es el ente matriz de Asambleas, Capitanías, Sub-Centrales, Centrales y comunidades. A continuación, se presenta el organigrama de la CIDOB³⁷:



Extraído de: García, 2004, p. 267

2.7. Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios

Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS) son organizaciones de participación social en la educación de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia, se constituyen legalmente a partir de la promulgación de la Ley de Reforma

³⁷ En cuanto a la propuesta educativa de la CIDOB, esta se encuentra articulada con la del CONAMAQ y CEPOS, en el documento del año 2004, denominado: “*Por una educación Indígena Originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*”, propuesta educativa que será presentada y desarrollada más adelante.

Educativa en julio del año 1994. Dicha Ley, en su Artículo 6, establece un conjunto de mecanismos de participación popular entre los cuales se encontraban: las Juntas Escolares, las Juntas de núcleo, los Honorables Consejos y Juntas Municipales, los Concejos Departamentales de Educación, el Consejo Nacional de Educación, el Congreso Nacional de Educación y por supuesto los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (<http://www.cepos.bo/>).

Específicamente, en cuanto a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) el inciso 5 del mismo artículo menciona que:

Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymara, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo, (<http://www.cepos.bo>)

Los CEPOs son organizaciones que cuentan con las competencias para participar en la formulación de las políticas educativas y que tienen el deber de velar sobre la interculturalidad y el bilingüismo.

Así mismo, la participación popular en la educación está normada específicamente en el Decreto Supremo N° 23949 que estipula las atribuciones para cada una de las instancias de participación popular en la educación. En su artículo N° 31 señala las atribuciones específicas para los CEPOs:

1. Participar en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales de alcance nacional y particularmente de aquéllas que involucren directamente a los miembros del pueblo originario al que representan.
2. Velar por la adecuada ejecución de las políticas educativas de alcance distrital, departamental y nacional, particularmente en lo que se refiere a interculturalidad y educación bilingüe, y a la formación de docentes en los Institutos Superiores Normales bilingües.
3. Coordinar con las juntas y autoridades educativas de los niveles de núcleo, subdistrital y distrital, así como con los H. Concejos Municipales, Comités de Vigilancia y Asociaciones de otb's respectivos, el desarrollo de actividades educativas que involucren a los miembros del pueblo originario al que representan.
4. Velar por el buen desarrollo de todas las acciones educativas que se ejecuten con miembros del pueblo originario al que representan, para lo cual podrán establecer acuerdos con otros organismos e instituciones.
5. Nombrar a uno de sus miembros como representante ante el Consejo Nacional de Educación. (Decreto Supremo N° 23949 de 1995)

Es importante sintetizar que las atribuciones que se les da a los CEPOs transitan en dos niveles: uno correspondiente a la formulación de políticas y otro de supervisor de la ejecución de las políticas educativas.

Así como hemos descrito la constitución legal de los CEPOs también es importante hacer referencia al proceso histórico que se ha tenido que recorrer para llegar al reconocimiento legal de la participación de los pueblos indígenas y originarios en la educación. La creación de los CEPOs no es la simple aprobación de una ley y un decreto, esta creación responde a una trayectoria histórica importante de parte de los pueblos indígenas y originarios de tierras altas y bajas del territorio boliviano.

Según la Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPOs, los procesos y tradiciones que articulan las luchas históricas se dividen en al menos tres ámbitos de acción:

- a) Las luchas libradas por los pueblos indígenas y originarios en defensa de la tierra y el territorio;
- b) El proceso de reivindicación de la lengua y la cultura, que derivó de procesos de reflexión crítica sobre la educación rural y en especial sobre las estrategias con relación al uso de la lengua originaria aplicadas en el país a través de distintas experiencias de educación bilingüe;
- c) El fortalecimiento de las organizaciones políticas y sociales de los pueblos indígenas originarios. (<http://www.cepos.bo> Consultada: 28 de abril de 2016)

Sin embargo, si se pretende ir más atrás en la historia del surgimiento de los CEPOs, es necesario rastrear su germen que se remonta a los siglos precedentes y está signada por las luchas que libraron estos pueblos por contar con escuelas propias. Si bien, los pueblos indígenas y originarios se han posicionado políticamente y han generado sus criterios con relación a la escuela, como una institución de control y reproducción estatal que homogeneizaba, jerarquizaba e introducía elementos de la cultura occidental al interior de las comunidades indígenas en desmedro de los saberes y conocimientos propios, también han sabido darle un uso funcional a sus propósitos y demandas históricas, es decir, han utilizado a la escuela como “el instrumento idóneo de una estrategia de resistencia dirigida a la preservación de la comunidad y la defensa de la tierra y el territorio” (<http://www.cepos.bo> Consultada: 28 de abril de 2016).

Si bien la creación de los CEPOS data de la aprobación de la Ley de Reforma Educativa N°1565 de 1994, es importante destacar que son ratificados por la Ley Educativa ASEP de diciembre de 2010 en su Artículo N° 92, “Instancias de Participación Social Comunitaria” que son “Las instancias... que están conformadas por las organizaciones e instituciones relacionadas a la educación, con representatividad, legitimidad y correspondiente a su jurisdicción” (Ley N° 070 de 2010). Los CEPOS están reconocidos bajo la instancia de “Consejos Educativos de Naciones y pueblos indígena originario campesinos” que están normados bajo los siguientes lineamientos:

Las naciones y pueblos indígena originario campesinos en el marco de su estructura organizativa a través de sus organizaciones matrices, Consejos Educativos de Pueblos Originarios y las instancias propias de cada uno de ellos, con representación de carácter nacional, regional y transterritorial, participan en la formulación de políticas y gestión educativas, velando por la adecuada implementación y aplicación de las mismas en la gestión del Sistema Educativo Plurinacional para el desarrollo de una educación intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria desde la planificación hasta la evaluación en lo nacional y en cada una de las entidades territoriales autónomas. (Ley N° 070 de 2010)

El reconocimiento de los CEPOS está dado de la misma manera que lo hacia la Ley N° 1565 de 1994 y la reglamentación de la participación popular en la educación, estos tienen atribuciones específicas en el marco de la formulación de políticas, la gestión educativa y su evaluación.

Actualmente, la Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPOS está compuesta por doce Consejos Educativos que desarrollan sus actividades en todo el territorio boliviano y son los siguientes: Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo Educativo Amazónico

Multiétnico (CEAM), Consejo Educativo de la Nación Ayorea de Bolivia (CENAB), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM), el Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré (CEPY), el Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU), Consejo Educativo de la Nación Tsimané (CENITs) y Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano (CEPA).

Es importante destacar que cada uno de los CEPOS mencionados anteriormente responde a un proceso de fundación particular y responde a organizaciones matrices diferentes. A continuación, con base en la información institucional de la Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPOS en su sitio de internet (<http://www.cepos.bo/>) consultado el 28 de abril de 2016 y con el apoyo en Carmen López (2005), se presenta el siguiente cuadro que contiene una breve reseña de la conformación de cada una de ellas³⁸:

Consejo Educativo Aymara (CEA): Fue constituido el 12 de diciembre de 1997 en la ciudad de La Paz, bajo la convocatoria de la C.S.U.T.C.B., con la participación de las Federaciones Departamentales de Trabajadores Campesinos de La Paz y Oruro, Federación Bartolina Sisa, juntas distritales y la participación de M.E.C., UNICEF, C.O.B. y otras instituciones. El primer directorio fue reconocido bajo la R.S. N° 218365 el 28 de mayo de 1998.

Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM): Tiene como primer antecedente de su fundación a la marcha por el territorio y dignidad de 1990, que entre las demandas que aglutinaba se encontraba la problemática de la educación y de la educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas y originarios de las tierras bajas del país. Así mismo el 20 de enero de 1997, cuando se desarrolló el primer congreso educativo de los pueblos indígenas el cual fue convocado y dirigido por el secretario de educación de la CIDOB, en dicho evento se analizó y discutieron los temas de la educación y específicamente la educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas y naciones originarias. En ese sentido a demanda del pueblo indígena se crea, como instancia de participación en la educación amparada en la Ley N° 1565, el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. Es importante mencionar que el CEAM se constituyó bajo la misma lógica de estructuración de la Asamblea y los secretarios de educación de las centrales de la CIDOB fueron posicionados como la directiva del CEAM.

Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ): Fue constituido en diciembre de 1997, en la Primera Asamblea de Constitución del CEPO Quechua. Esta Asamblea fue convocada por el comité impulsor de la CSUTCB, dirigido por su secretario de educación. En ese sentido en su constitución la organización se basó en la estructura de la CSUTCB. Actualmente el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) es el brazo técnico educativo de sus organizaciones matrices: Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Federación Nacional de Mujeres Campesinas indígena Originarias de Bolivia Bartolina Sisa (FNMCIQB-BS), CSCIB, Confederación de las comunidades interculturales.

Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG): Creado en el Congreso de

³⁸ Por su reciente creación, no se pudo obtener información relacionada al Consejo Educativo de la Nación Ayorea de Bolivia (CENAB).

Educación convocado por la Central de Organizaciones de los Pueblos Nativos Guarayos (COPNAG) del 7 al 9 de junio de 2004. Cuenta con Resolución Suprema N° 222815 de 17 de febrero de 2005 otorgándole su reconocimiento legal con carácter nacional. En ese sentido el CPIG se constituye como la instancia técnica en el ámbito educativo de la Central de Organizaciones de los Pueblos Nativos Guarayos – COPNAG que es la máxima instancia orgánica del Pueblo Guarayo.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH): Es la organización de participación social en educación que nace en el marco de la Ley 1565 de Reforma Educativa y Ley Participación Popular en el año 2004, cuenta con Resolución Suprema N° 222813 del 17 de febrero de 2006. Se constituye en el brazo técnico en el ámbito educativo de la Organización Indígena Chiquitana (OICH).

Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG): También conocido como el Mboarakua Guasu, se fundó bajo el amparo del estatuto orgánico de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y de la Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada el año 1994 y su Reglamento sobre Órgano de Participación Popular N° 23949 y la Resolución Suprema N° 218365 del 27 de Mayo de 1998. Con la cual se reconoce al Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, bajo la denominación del Mboarakua Guasu, legitimando el accionar tradicional del pueblo guaraní. El CEPOG no es una entidad independiente de la APG por lo cual no puede estar desligado del órgano matriz. En ese sentido es el brazo ideológico de todo el conjunto de Asamblea del Pueblo Guaraní, que alumbró el camino de la verdad, con el conocimiento de nuestra historia nacional, regional, zonal y comunal. Es importante mencionar que la estructura del CEPOG, al igual que la de la APG, combina la lógica étnico-política, que a su vez intenta combinar la lógica sindical con la territorial tradicional.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM): El Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM) se conformó para apoyar la lucha histórica de la nación mojeña, teniendo como un elemento fundamental del proceso de liberación, autodeterminación y empoderamiento la educación. Fue creado en el primer Congreso Educativo del Pueblo Mojeño, realizado en la ciudad de San Ignacio de Mojos del 12 al 14 de mayo de 2004, donde se conformó el CEPOIM. En dicho evento participaron las subcentrales mojeñas afiliadas a la Central de Pueblos Étnicos Mojeños del Beni (CPEMB) y las subcentrales mojeñas afiliadas a la Central de Pueblos Indígenas del Beni (CPIB), donde acordaron en consenso conformar el CEPOIM.

Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré (CEPY): Es la máxima organización educativa indígena que representa a la nación Yuracaré, fue creada por mandato de una Asamblea Extraordinaria del Consejo Indígena Yuracaré (CONIYURA) el año 2005. Es a partir del año 2006 que se conforma el directorio del CEPY a la cabeza de Miguel Nuñez como Presidente y Milton Pradel Secretario de Economía siendo ellos dos los miembros más activos encabezando el proceso de consolidación del CEPY como Consejo Educativo de Pueblo Originario

Educativo de la Nación Uru (CENU): Se constituye como la instancia de participación social que aglutina a los pueblos Uru Chipaya, Uru Irohito, Uru Lago Poopó.

Consejo Educativo de la Nación Tsimané (CENITs): Se constituye en el primer Congreso Educativo de la nación Tsimane el 29 de Julio del año 2011 en el Centro Horeb, determinaron crear la máxima instancia educativa, según la Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. Dicho evento contó con la participación de corregidores de más de 50 Comunidades, Maestros Indígenas Tsimane, el Directorio en pleno del Gran Consejo tsimane y otras personalidades invitadas.

Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano (CEPA): En el marco del Congreso Nacional del Pueblo Afroboliviano en septiembre del año 2011 se crea el Consejo Nacional del Pueblo Afroboliviano (CONAFRO) y su Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano (CEPA).

Fuente: <http://www.cepos.bo/>

Es evidente que cada uno de los CEPOS responde a sus organizaciones matrices, las cuales han sido constituidos años atrás. Actualmente los CEPOS no son organizaciones netamente autónomas, sino más bien, brazos técnicos y operativos de sus organizaciones matrices en lo que concierne al tema educativo.

2.7.1. Posicionamiento en torno a la educación de CONAMAQ, CIDOB, CEPOS

El posicionamiento de la CONAMAQ, CIDOB y los CEPOS, en torno a la educación, no es un posicionamiento individual que se restringe a cada organización mencionada, sino más bien, se sostiene en la propuesta elaborada por un conjunto de organizaciones que conforman la *Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (UNNIOS)*, que está compuesta por: Consejo Nacional de Marcas y Ayllus del Qullasuyu (CONAMAQ), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia - Bartolina Sisa (FNMCB-BS), Consejo Educativo Amazónico (CEAM), Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) y Consejo Educativo Aimara (CEA).

Dicha propuesta fue elaborada el año 2004, con miras al CNE. El documento: *“Por una educación Indígena Originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”*, es el resultado de la articulación de “el pensamiento, las demandas y las proyecciones de las naciones indígenas originarias para transformar la aplicación, seguimiento y el control de las políticas educativas de Bolivia” (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, et. al., 2004, p.7).

La educación propuesta por dicho bloque tiene como bases y fines lo fiscal y gratuito, Plurinacional, pluricultural y plurilingüe; comunitaria y participativa; productiva y territorial; es científica; liberadora y espiritual. Sus objetivos son los siguientes:

- Desarrollar una educación con identidad cultural, lingüística, territorial y de calidad desde las cosmovisiones propias en la que se cumplan los derechos colectivos y comunitarios de las naciones indígenas originarias.
- Construir un sistema educativo plurinacional, pluricultural y plurilingüe con directa participación legal, consuetudinaria, sustentable y autónoma de las naciones indígenas originarias sin discriminaciones ni exclusiones.
- Desarrollar políticas educativas que reconozca en su estructura y funcionamiento administrativo y curricular, de acuerdo a la realidad y cosmovisión de cada cultura, valores y principios, saberes, conocimientos complementando con los saberes universales.
- Garantizar la formación permanente y actualizada en todo el Sistema Educativo Plurinacional. (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, et. al., 2004, p. 51)

Es importante destacar que la propuesta educativa de la UNNIOS fue entregada a la CNNLEB y se consolidó como el documento base para la elaboración del anteproyecto de Ley Educativa ASEP.

2.8. Consideraciones de sobre los actores y fuerzas sociales

Cada organización que ha sido considerada y desarrollada como actor social importante en el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana ASEP, cuenta con una trayectoria de lucha y reivindicación histórica específica y sus surgimientos son diversos; sin embargo, comparten una característica en común, se crearon a partir de una posición de demanda e interpelación antagónica frente al Estado. De ahí que, las características particulares pueden ser agrupadas en dos. Por un lado, están los actores que se constituyen como sindicatos de trabajadores, obreros y campesinos, que demandan y reivindican mejoras en sus condiciones laborales y derechos, en esta línea se encuentran la CNMERB, CTEUB y la COB. Por otro lado, están las organizaciones indígenas y originarias que demandan y reivindican políticas culturales, territoriales, lingüísticas e identitarias, en esta línea se encuentran la CSUTCB, CONAMAQ, CIDOB y CEPOS.

En cuanto a sus propuestas educativas, estas responden de manera directa a sus tradiciones de lucha histórica y traducen sus reivindicaciones sociales a un lenguaje pedagógico con aspiraciones de transformación. De esa manera, cada una de las organizaciones presentadas, se constituye, en este proceso, como un canal de representación social, política e ideológica que condensan y articulan en su interior una serie de demandas y reivindicaciones sectoriales de corte clasista y cultural en torno al futuro educativo.

Asimismo, son los aspectos constitutivos de cada una de las organizaciones los que se consolidan como elementos determinantes para generar, al interior del proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana ASEP, en función a las afinidades y coincidencias programáticas, bloques de representación y participación, capaces de ejercer mayor presión en torno a sus propuestas, posicionamientos e intereses para el futuro de la educación.

En ese sentido, en el siguiente capítulo se presentará dichas características traducidas en la participación social ejercida por los actores en el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP; así también, en las diferentes posturas e intereses en torno a los núcleos conflictivos y de debate que se suscitaron al interior de los diversos espacios y actividades del proceso estudiado.

CAPÍTULO III. Lugares y momentos del accionar de los actores y fuerzas sociales en el proceso de construcción de la Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

3.1. Actividades Pre-Congresales (2004-2005)

La Ley de Reforma Educativa N° 1565 en su Artículo Sexto, correspondiente al Capítulo III “*Estructura de la participación popular*”, indicaba claramente que un mecanismo de la participación popular era el Congreso Nacional de Educación (CNE):

El Congreso Nacional de Educación, que reúne a todos los actores de la sociedad para examinar el desarrollo y los progresos de la Educación Nacional, será convocado por lo menos cada cinco años, conforme a reglamento, sus conclusiones y recomendaciones constituirán una orientación para el desarrollo de la Educación. (Ley N° 1565 de 1994)

En ese marco y con base en dicha norma, el CNE tenía que desarrollarse el año 1999, sin embargo, eso no ocurrió, los motivos para ello fueron los mismos por los cuales la Ley de Reforma Educativa N° 1565 fue resistida por los actores inmersos en la educación, principalmente por los maestros urbanos, quienes desde un principio mostraron resistencia a los cambios educativos (Talavera, 2011). El argumento que manejaron los maestros fue, básicamente, la falta de consensos y la nula participación en la elaboración de dicha Ley. En ese sentido, la Ley N°1565 no contaba con legitimidad alguna. Asimismo, los maestros urbanos manejaban el discurso de no acatar la Ley y de resistirla desde la práctica docente, es decir, en las aulas. Es así que al interior del gremio de los maestros urbanos primaba la consigna de no participar en ninguna actividad que esté en el marco de la Ley N°

1565 ya que la desconocían; además de ello, tenían la consigna de que cualquier participación de este gremio en algún evento enmarcado en la Ley N°1565 significaba darle legitimidad.

Con el transcurrir de los años y la permanente resistencia por parte de los maestros urbanos, ya en 2004, se conformó el Consejo Nacional de Educación³⁹ (CONED): instancia creada por la Ley N° 1565, encargada de convocar y realizar el CNE el año 2005. Dicho Congreso tenía la tarea fundamental de evaluar y re-direccionar la política educativa en el marco de su implementación.

El CONED elaboró la planificación para realizar el CNE el año 2005, dicha planificación tomaba en cuenta el desarrollo previo de nueve talleres departamentales, en los cuales se debía debatir, en torno a las siguientes líneas temáticas: 1) Evaluación del Programa de Reforma Educativa, 2) Marco filosófico, político y pedagógico de la Educación Boliviana, 3) Educación intercultural bilingüe y, 4) Gestión institucional y participación social. Como resultado de los talleres se debía contar con un documento que contenga la sistematización de las conclusiones de dichos talleres. Además, posteriormente, esta sistematización debía

³⁹ Inicialmente, esta instancia estuvo conformada por 22 representantes, entre los cuales resaltaban los magisterios urbano y rural, el Gobierno, empresarios, universidades, juntas escolares y pueblos indígenas, entre otros. Posteriormente, mediante la resolución 039/04, se incrementó el número de delegados a 84, añadiendo así a organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil, tales como: las iglesias Católica y Metodista, la Federación de Mujeres Campesinas, la Coordinadora de la Mujer, la Asociación de Periodistas, los fabriles, mineros, colonizadores y juntas vecinales, entre otros. Finalmente se contó con 46 organizaciones que asumieron las decisiones, en consenso, con respecto a la realización del Congreso Nacional de Educación (CNE) definido hasta ese momento para desarrollarse del 7 al 11 de marzo de 2005 en Cochabamba.

ser debatida en cada uno de los Congresos Departamentales de Educación. En la siguiente nota del periódico, se puede apreciar que se desarrollaron las actividades planificadas excepto en el Departamento de La Paz:

Los congresos departamentales se realizaron en la semana del 13 al 20 de diciembre del año pasado [2004], El de La Paz se postergó porque, según maestros, el Ministerio no cumplió con su compromiso económico, a pesar de que las autoridades negaron el hecho. (La Razón, 4 de enero de 2005)

Tal como se mencionó antes, la planificación de las actividades pre-congresales⁴⁰ debían desarrollarse como lo había establecido el CONED; sin embargo, en el proceso de dichas actividades surgió una serie de acontecimientos imprevistos que respondían, básicamente, al contexto coyuntural, político y social por el cual atravesaba el país. En ese sentido, dichos acontecimientos forzaron el cambio de rumbo de la planificación del CNE y también de los objetivos planteados por el CONED. Estos acontecimientos estaban estrechamente relacionados con las organizaciones y actores sociales que, en función a sus consignas, demandas y luchas históricas, asumieron posturas radicales ante las autoridades e instancias gubernamentales. De ahí que, se puede establecer que fueron los sectores y organizaciones sociales quienes se consolidaron como fuerzas sociales que generaron el quiebre estructural a la Reforma Educativa y que dieron paso a la posibilidad de generar un nuevo horizonte en el cual, posteriormente, se asentaría la Ley Educativa ASEP, promulgada en 2010. Es importante resaltar que la coyuntura en la cual se encontraba el país, giraba en torno a las elecciones presidenciales de 2005 y las consignas que emergían desde los sectores sociales y populares apuntaban a la presión por la conformación de la Asamblea Constituyente.

3.2. Congresos y talleres departamentales (2005)

A partir del presente acápite, se aborda el desarrollo de las actividades Pre-Congresales (2004-2005) con un enfoque descriptivo que permite hacer énfasis en la participación de los actores y fuerzas sociales, sus repertorios de acción, sus posicionamientos, las alianzas y pactos al interior de las actividades.

Los Talleres Temáticos y los Congresos Departamentales fueron programados para desarrollarse entre noviembre y diciembre de 2004⁴¹. Si bien muchas de las actividades se desarrollaron con normalidad y tal como estaban programadas, no sucedió lo mismo en el caso del Departamento de La Paz, ya que algunos actores sociales utilizaron dichos espacios constituidos y pensados en torno al tema educativo, para introducir otro tipo de temáticas de debate, principalmente, correspondientes a la coyuntura política nacional que, según la posición de algunos actores sociales, no podían estar al margen de la discusión; argumentaron que, si se daba cualquier tipo de discusión educativa, esta no podía prescindir de la problemática coyuntural.

Claramente, los maestros urbanos de la ciudad de La Paz, el bloque indígena y los padres de familia, por distintos motivos y razones sectoriales, fueron los principales actores⁴² que

⁴⁰ Talleres departamentales y Congresos departamentales de Educación.

⁴¹ Las temáticas abordadas en los congresos fueron: 1) Evaluación del Programa de Reforma Educativa, 2) Marco filosófico, político y pedagógico de la educación boliviana, 3) Educación intercultural bilingüe, 4) Gestión institucional y participación social, 5) Formación docente, 6) Educación escolarizada (Inicial, primaria y secundaria), 7) Educación superior, 8) Educación alternativa, 9) Educación técnica y tecnológica.

⁴² Señalar que los delegados y representantes del Congreso Departamental de Educación La Paz estuvieron organizados en cuatro bloques: 1) Social: Universidades públicas y privadas, iglesias, foro educativo, colegios privados, juntas

plantearon su rechazo al inicio y desarrollo del Congreso Departamental de Educación (CDE) de La Paz el 4 de diciembre de 2004, tal como estaba previsto. Sin embargo, por la presión política y coyuntural dicha fecha quedó aplazada y el Consejo Departamental de Educación (CODED) La Paz tomó la decisión de reprogramar el evento para el 5 de enero de 2005. En ese sentido, se hace evidente que, si bien cada actor disidente tuvo sus propios motivos para no participar en el Congreso Departamental, agrupados generaron mayor presión y lograron imponer su postura. Es importante tomar en cuenta que el CDE de La Paz ya se encontraba retrasado, puesto que los otros departamentos ya habían desarrollado sus talleres y congresos departamentales y ya contaban con las conclusiones sistematizadas en documentos oficiales⁴³.

El siguiente fragmento de noticia del periódico describe de manera escueta el intento del inicio del CDE La Paz, en el que solamente se permitió realizar el acto de inicio el primer día. “En el primer día del congreso en La Paz se habló de política, se discutió sobre las acreditaciones, hasta se disfrutó de un refrigerio, pero de educación no se dijo ni una palabra” (La Razón, 6 de enero, 2005).

Luego de la postergación del CDE de La Paz, en diciembre de 2004. Ya para 2005 existía una nueva fecha para el desarrollo de dicho evento, era el 5 de enero. Para tal evento, nuevamente, los maestros urbanos de La Paz se posicionaron con el discurso de que el CDE debería realizarse, pero con algunas modificaciones de fondo. Los maestros proponían discutir los temas educativos, sin embargo, además de ello propusieron que se genere discusión en torno a temas coyunturales concernientes a la situación económica, política y social que atravesaba el país. Es clara la postura de la dirigencia de los maestros urbanos, así lo manifestó Gonzalo Surco, Secretario Ejecutivo de la Federación Departamental de Maestros Urbanos de La Paz:

“la educación no puede estar desligada de lo que está sucediendo en el país, es decir de la situación económica y social” ... “es importante discutir temas políticos ya que el Gobierno solo busca defender los intereses de las empresas transnacionales y también de la Reforma Educativa [Ley N° 1565] que es producto de ese modelo [neoliberal]”. (La Razón, 4 de enero de 2005)

Dicha aseveración muestra la postura adoptada por los maestros urbanos de La Paz. En ese sentido, es posible distinguir cuatro consignas que se utilizaron como bandera de resistencia y oposición al desarrollo del CDE La Paz: a) la necesidad de abordar aspectos coyunturales (temas económicos, políticos y sociales) en los debates, b) posición contraria al Gobierno de turno (“gobierno neoliberal”), c) la posibilidad de que el Gobierno buscaba darle continuidad a la Ley de Reforma Educativa N° 1565 y, d) el número de delegados acreditados.

Por su parte, el CODED de La Paz se puso fuerte y adoptó una postura en torno a la realización del evento, también socializó sus criterios sobre la posición que habían asumido los maestros urbanos que intentaron, una vez más, posponer dicho evento. Jaime Condori, representante de la Prefectura y parte del Bloque Gubernamental, además de presidente del

escolares y vecinales, defensor del pueblo. 2) Popular o laboral: Magisterio urbano, rural y Central Obrera Boliviana y Central Obrera Departamental. 3) Gubernamental: Ministerios de educación, asuntos indígenas, desarrollo sostenible, asuntos campesinos, trabajo, ascienda, salud y deportes, prefecturas, SEDUCA, FFAA y Policía. 4) Indígena: Organizaciones originarias, campesinos, colonizadores y CEPOs.

⁴³ Documentos publicados el año 2005 en 4 Tomos.

CODED La Paz, afirmó en una entrevista que: “esta vez se realizará el Congreso sí o sí ya que ahora no existen pretextos” (La Razón, 4 de enero 2005), haciendo referencia a que el CONED La Paz había tomado en cuenta las solicitudes del magisterio urbano de modificar el presidium y el número de acreditados al CDE La Paz.

El CODED La Paz asumió que se había subsanado las observaciones que surgieron en el intento de realizar el CDE La Paz, en diciembre de 2004. Básicamente el motivo por el cual se suspendió el evento en diciembre fue por la “mala” distribución de delegados, según los maestros, padres de familia y el sector indígena.

El 5 de enero se inició el CDE de La Paz. De forma sorpresiva, los maestros nuevamente mostraron su inconformidad con la organización y distribución de los delegados acreditados de los bloques. Según la declaración del representante del magisterio urbano Gonzalo Soruco, quién mencionó a un medio de prensa escrito: “el Bloque Gubernamental con 79 representantes introdujo miembros ‘nacionales’ del Ministerio de Educación. El dirigente argumentó que este es un Congreso Departamental y que debe mantener su autonomía” (La Razón, 6 de enero 2005).

El magisterio urbano observó y manifestó sus reclamos en torno a que los miembros del Bloque Gubernamental no solamente pertenecían a instituciones departamentales, sino también a instituciones nacionales, es el caso de funcionarios del Ministerio de Educación. El argumento era claro, el CDE es una instancia de participación de instituciones y organizaciones netamente paceñas, no así las nacionales. Fue por eso que el magisterio urbano objetó dicha situación y recurrió a la estrategia de amagar con abandonar el evento.

Al mismo tiempo, en el CDE de La Paz, las bases del magisterio urbano continuaron manejando sus anteriores consignas que consistían en abordar temas coyunturales en el marco del evento educativo entre otras. Sin embargo, esta vez sumaron el pedido de suspensión del evento, ya que el gobierno incrementó el precio de los principales carburantes el penúltimo día del año 2004. Así lo refleja la prensa escrita:

José Luis Álvarez, ex representante del magisterio fue el encargado de agitar a los maestros con un megáfono, en el cual propuso temas coyunturales además de la suspensión del Congreso Nacional por el gasolinazo. “Se debería suspender el Congreso Nacional de Educación debido al gasolinazo”. (La Razón, 6 de enero 2005)

Hasta aquí puede identificar al sector de los maestros urbanos como un primer actor social que planteó sus observaciones e intentó retirarse del evento, condicionando su participación al abordaje de los temas sugeridos por dicha organización. Por otro lado, las bases del magisterio urbano, directamente pedían la suspensión del evento porque no tenía la predisposición de tocar temas extra-educativos. En ese momento, las bases del magisterio, sobrepasaron a la dirigencia ejecutiva ya que, por un lado, la dirigencia tenía un discurso y por otro lado las bases articularon otro discurso mucho más radical que la dirigencia.

Otro actor que se manifestó en contra a la organización y que coincide, al igual que los maestros, en el tema de la distribución de los representantes de las organizaciones e instituciones sociales fue el Bloque Indígena, que manifestó su descontento por el número de delegados que se les asignó. Su representante ante el CDE, Walater Gutiérrez, fundamentó su posición indicando que: “no están conformes con los 89 delegados que tienen de un total de 502, ya que no llegan ni al 22% del total, además que según el último censo los indígenas representan el 62% de la población” (La Razón, 7 de enero 2005).

De esa manera se hace evidente que el tema de la distribución de delegados por bloques, que significó la postergación del CDE en La Paz la gestión 2004, surgió nuevamente. En consecuencia, los maestros urbanos también mostraron su disconformidad con la distribución de delegados en el evento. En ese sentido, se adhirieron al reclamo del Bloque Indígena y los apoyaron. Así lo reflejó la prensa: “Gonzalo Soruco, representante de los maestros apoyó la decisión del Bloque Indígena y retiró a su Bloque Popular” (La Razón, 7 de enero 2005).

En ese momento ya existían organizaciones que habían hecho conocer sus observaciones y al ver que no existían pronunciamientos oficiales del CODED decidieron retirar del evento a sus bloques. Se puede afirmar que el abandono del Bloque Popular generó un efecto dominó que influyó en el retiro de otros actores sociales y bloques.

Considerando esto, el CODED La Paz, al ver restada la participación de dos bloques (Indígena y Popular) que contenían a dos actores sociales importantes (maestros urbanos y organizaciones indígenas) en la discusión en torno a la educación, asumió la determinación de dar paso a un cuarto intermedio, para reunirse con el CONED y así responder con acciones claras y pertinentes a las observaciones que manifestaron los bloques disidentes, principalmente el Bloque Indígena. En ese sentido, Guillermo Mariaca, Director de Estrategias Educativas del MEC, informó, con miras a resolver los conflictos y darle continuidad al evento paceño, “que se ingresaba a un cuarto intermedio y que el lunes 10 en reunión del Consejo Nacional se ampliará la convocatoria de delegados del Bloque Indígena”. (La Razón, 7 de enero 2005)

En el cuarto intermedio, las organizaciones realizaron una serie de declaraciones y plantearon sus posturas en torno a la situación que estaba atravesando el CDE La Paz. Los maestros urbanos, por ejemplo, continuaron manifestando algunas intenciones, que según ellos, tenía el Gobierno en el ámbito educativo y del CNE. José Luis Alvares, representante de la Federación de Trabajadores de la Educación Urbana de La Paz afirmó, a un medio de prensa, que: “el Gobierno quiere manipular el Congreso para la vigencia de la Reforma Educativa”. (La Razón, 10 de enero 2005)

Hasta aquí se evidencia las posturas y los discursos de los maestros urbanos que se van consolidando con base en aspectos del ámbito político y coyuntural. Por su parte, un pronunciamiento del CODED La Paz resume lo acontecido para que se ingrese en el cuarto intermedio:

El Presidente del Consejo Departamental de Educación de La Paz Jaime Condori Huallpa sostuvo que: “el Congreso Departamental no se llevó a cabo a causa de que el Bloque Popular no estaba de acuerdo con las acreditaciones del Bloque gubernamental y que los campesinos no estaban de acuerdo con el número de sus delegados”. (La Razón, 10 de enero 2005.)

Es importante destacar que las posturas sectoriales del magisterio se irradiaron a las distintas organizaciones del bloque al que se adscribieron. Claramente las decisiones radicales, como el abandono del bloque popular, se dio en forma de bloque, no así de manera individual por organizaciones e instituciones. El “bloque”, como forma de organización para el CDE, fue el instrumento de cohesión por el cual, las observaciones, las posturas y los reclamos tomaron fuerza y en todos los casos sumaron legitimidad a las decisiones asumidas.

En vista de que se había ingresado a un cuarto intermedio, los maestros urbanos plantearon nuevamente la postergación al evento, esta vez por veinte días, ya que ellos veían que los problemas y dificultades que se habían generado en el inicio del evento no podían ser resueltos fácilmente y, además de ello, continuaban con la posición de que el Gobierno tiene sus propios intereses inmersos en el CDE. La siguiente nota del periódico, refleja el criterio de un dirigente del Magisterio Urbano de La Paz: “Jorge Baldivieso dirigente del magisterio urbano menciona que ‘se debe postergar unos 20 días ya que hay conflictos en el Congreso Departamental de La Paz y además que hay intereses del gobierno’”. (La Razón, 13 de enero 2005)

Con base en el contexto descrito se puede afirmar que la correlación de fuerzas estaba de lado de los sectores populares e indígenas, como reflejo de la tensión que generaba el momento político coyuntural que atravesaba el país. El gobierno y las instituciones estatales, como actores, no tenían la capacidad ni la legitimidad para hacer frente a las posturas radicales de los bloques sociales, ya que los discursos se habían articulado y habían sobrepasado cualquier posibilidad de negociación o consenso. Esto es evidente porque las únicas acciones que realiza el bloque gubernamental eran las de ceder espacio y retroceder ante las presiones ejercidas por los bloques en conflicto. En otras palabras, el bloque gubernamental y el CODED estaban arrinconados por los bloques sociales.

3.3. Congreso Nacional de Educación (2005)

Como se mencionó antes, el Congreso Nacional de Educación (CNE) fue una de las instancias de participación popular creada y normada en el marco de la Ley de Reforma Educativa N° 1565 y su reglamentación se encuentra presente en el Decreto Supremo N° 23949 del año 1995. En el Artículo 49 de dicho reglamento se establecen las funciones del CNE, las cuales son las siguientes:

1. Informarse sobre el desarrollo de la Educación Nacional.
2. Analizar la problemática educativa del país.
3. Evaluar el desarrollo de la educación nacional en el tiempo precedente, en todas sus áreas, niveles y modalidades.
4. Emitir recomendaciones para orientar el desarrollo de la educación nacional.
5. Proponer lineamientos de política educativa.
6. Sugerir modificaciones al Código. (Decreto Supremo N° 23949 de 1995)

Es importante resaltar que la instancia encargada de convocar y determinar los alcances y temáticas a ser tratadas en el CNE es el CONED; en tal sentido, el CONED convocó a las organizaciones sociales para que participen en el CNE que estaba programado para desarrollarse del 24 al 28 del mes de enero de 2005, dicho evento debía realizarse en el Centro de los Scouts de Bolivia, ubicado en la laguna Alalay, al sureste de la ciudad de Cochabamba.

El CONED había determinado los siguientes asuntos a ser tratados en el evento:

Los asuntos importantes que considerará el evento [CNE] son: la evaluación técnico-pedagógica y financiera de la Reforma Educativa para impulsar los cambios y correctivos pertinentes de ese proceso que finalizó el 2004. Actualizará el diagnóstico de la educación con relación a la situación sociopolítica, establecerá el espacio plural adecuado para definir una política educativa nacional equitativa, intercultural y participativa, una estrategia y propuesta normativa legal de la educación boliviana. (La Razón, 18 de enero, 2005)

Es evidente que los alcances establecidos para el CNE fueron amplios; por un lado, se planteó la evaluación a la Reforma Educativa de 1994 y el diagnóstico a la educación, y por otro, se pretendía definir una nueva política educativa nacional. Más adelante identificaremos y describiremos las posturas de algunos actores sociales en torno a los asuntos mencionados.

En función a sus atribuciones, CONED determinó el número de participantes y representantes de las organizaciones sociales, a la vez que se encargó de agrupar a cada una de las organizaciones sociales en bloques. A continuación, se presenta la composición del CNE que debía realizarse del 24 al 28 de enero del año 2005:

En el encuentro [CNE] participarán 100 representantes de las organizaciones gubernamentales, 150 de las sociales, 100 de las laborales y populares, 100 de las departamentales y 83 delegados natos de Consejo Nacional de Educación (CONED), entre otros. Los alrededor de 970 delegados que participarán en el congreso asistirán al evento constituidos en bloques: laboral (COB, COD, Fabriles), Magisterio (maestros urbanos y rurales, sector pasivo), Social (universidades, policías, militares, iglesias, Foro Educativo, Andecop, institutos técnicos, las juntas escolares, gobiernos municipales, Defensor del Pueblo, Indígenas, CSUTCB, CIDOB, Conamaq, Colonizadores, Cepos y Ministerio de Educación, prefecturas y Seducas). (La Razón, 18 de enero, 2005)

Las organizaciones convocadas para participar en el CNE estaban organizadas en tres bloques: a) Laboral, b) Magisterio y, c) Social; dichos bloques estuvieron compuestos por representantes de organizaciones sociales, laborales, populares, departamentales y delegados del CONED. En total, para el desarrollo del CNE se tenía prevista la participación de alrededor de 970 delegados; sin embargo, dicha organización fue modificada a pedido de algunos actores sociales que no estaban de acuerdo con el número de representantes y la organización de los bloques propuestos por el CONED.

3.4. Posiciones de los actores sociales en torno al Congreso Nacional de Educación (2005)

En el intento por que se dé inicio al CDE de La Paz, como se presentó antes, el magisterio urbano de La Paz mostró su postura en torno a dicho evento; es más, fue uno de los actores sociales clave para que se tome la decisión de suspenderlo.

Un elemento discursivo que manejaban los maestros urbanos, como sustento a su postura de no participar, fue la composición y distribución de los representantes de las organizaciones sociales convocadas para el CNE, “José Luis Álvarez; advirtió que si no se modifica la convocatoria y composición de delegados no participarán del evento [Congreso Departamental de Educación La Paz], tampoco del Congreso Nacional, instancia a la que no asistirían otras federaciones [magisterio]” (La Razón, 11 de enero, 2005).

Ya en el contexto del CNE, el hecho de que no se haya llevado a cabo el CDE en La Paz fue un motivo para plantear su suspensión, así lo manifestó Jorge Baldivieso, dirigente del magisterio urbano en una entrevista a un medio de prensa escrita:

Yo creo que estamos en momentos difíciles. Hay sectores interesados, como el Gobierno, que a pesar de la falta de condiciones, quiere realizar el Congreso [Nacional] entre el 24 y 28 de enero. Creemos que este Congreso debe postergarse por 15 o 20 días porque hay aspectos en los que todavía se está trabajando”. (La Razón, 17 de enero, 2005)

Evidentemente, para los maestros urbanos, la problemática social y política que atravesaba el país fue considerada de mayor importancia que la definición del nuevo rumbo de la educación. Es por ello que, el 14 de enero, realizaron un encuentro nacional denominado: “Conferencia Nacional de Maestros”, que se desarrolló en la ciudad de Sucre, en la cual abordaron temas relacionados con el alza de los hidrocarburos y la posición oficial a asumir con relación al CNE. Las medidas determinadas en dicho encuentro fueron, entre otras, la inasistencia al CNE. Así lo manifestó el dirigente del magisterio urbano, Jorge Baldivieso, a un medio de prensa escrita:

“En la conferencia nacional en Sucre, el magisterio urbano decidió comenzar clases para ir preparando las medidas que vamos a tomar”. Según él, las autoridades no respondieron al convenio firmado el año pasado “son varios puntos no atendidos”. Aseguró además que el Ejecutivo no respondió al pliego de peticiones presentado para el 2005 ... Las resoluciones tomadas incluyen la inasistencia al segundo Congreso Nacional de Educación, que el gremio considera innecesario, a no ser que en él se determine la abrogación de la Ley de Reforma Educativa. El magisterio, informó Baldivieso, tiene una propuesta para replantear la educación en el país, trabajada durante todo el año 2004. (La Razón, 18 de enero, 2005)

Ya asumida la posición de los maestros urbanos en torno a su inasistencia al CNE que debía realizarse en la Ciudad de Cochabamba, el MEC mantuvo una firme postura para realizar el mencionado evento, con o sin la participación de dicho sector, ya que argumentaba que, de una u otra manera ya existían avances importantes con miras a dicho evento. Ya se habían realizado ocho talleres departamentales y ocho congresos departamentales los cuales contaron con la presencia de todos los sectores y organizaciones sociales, incluyendo la participación de los maestros urbanos. En ese sentido, dicho proceso contó con la participación social esperada y por ende con la respectiva legitimidad.

Si bien el MEC planteó su postura rígida en torno a la realización del CNE, en cierto momento y en vista de que los maestros urbanos habían tenido una conferencia nacional en la cual decidieron restar su participación al CNE, vía CONED se decidió reprogramar la fecha del CNE, se pospuso por una semana, la cual iba a estar destinada a dialogar específicamente con los maestros urbanos, para persuadirlos y así poder contar con su participación. Así lo refleja la siguiente nota periodística:

Fuentes del Consejo Nacional de Educación (Coned) confirmaron anoche que el Congreso [Nacional] de Educación se realizará del 7 al 11 de marzo en Cochabamba, y no la próxima semana, como estaba previsto al principio... Ayer el Coned deliberó desde las 9:30 con el fin de buscar una estrategia de entendimiento con los maestros del país para que participen en dicho evento... El análisis se centró también en el documento que emitió el magisterio nacional, después de un encuentro nacional que concluyó la semana pasada en Sucre, en el que determinaron que no participarían en el congreso de Cochabamba. Esta postura se radicalizó aún más ayer con las declaraciones de los dirigentes magisteriles, que anunciaron que impedirían, con movilizaciones coordinadas con la Central Obrera Boliviana, la realización del encuentro que debía definir la política educativa para los próximos 10 años prevista para el 24 de enero en la capital del valle... El sector exige la convocatoria a otro congreso educativo, pero redactada con la participación democrática de todos los sectores sociales que participan en el Coned. (La Razón, 19 de enero, 2005)

Evidentemente, el Gobierno mantuvo su intención de contar con la presencia de los maestros urbanos, sin embargo, como respuesta obtuvo la radicalización de la postura magisteril. Es decir, en cierto momento los maestros urbanos, más allá de anunciar que no

participarían en el evento, amenazaron con tomar medidas drásticas para que no se realice el CNE, el bloqueo de caminos era una opción, para lo cual tenían previsto coordinar con la COB para la radicalización de su postura y el fortalecimiento de sus medidas de presión.

Tal como se tenía previsto, durante la semana que destinaron para realizar el diálogo con los maestros urbanos, el MEC intentó aproximarse a dicho sector, sin embargo, como respuesta al acercamiento obtuvo otro argumento de parte de los maestros que sustentaba su postura radical para no asistir al CNE. Esta vez los maestros señalaron que en dicho evento el MEC tenía planeado relanzar la Ley de Reforma Educativa N° 1565. En ese momento, en una entrevista realizada a Jaime Rocha, Secretario Ejecutivo del magisterio urbano, por un medio de comunicación escrito, mencionó lo siguiente: “mientras el Gobierno dice que se elaborará una nueva política, internamente continúa aplicando la concepción de la Ley de Reforma Educativa. Este congreso está amafiado, el Gobierno sólo quiere la presencia del magisterio y no su participación” (La Razón, 24 de enero, 2005). Por su parte, la Ministra de Educación y Culturas, María Soledad Quiroga, manifestó que la Reforma Educativa ya había concluido el año 2003 y que todas las actividades departamentales, además del CNE, correspondían al proceso de elaboración de un proyecto de ley que tenía como objetivo remplazar a la Ley N° 1565. En ese sentido, argumentó que no se puede abrogar una ley si es que no se tiene otra que la remplace.

En consecuencia, el MEC, además de modificar la fecha de realización del CNE, también ajustó el número de representantes acreditados de las organizaciones, dicha determinación fue tomada con el objetivo de garantizar la participación social y convencer a los maestros urbanos para que sean parte del evento.

Con la nueva determinación la cifra llega a 975 representantes distribuidos en ocho bloques. El primero es el laboral, integrado por la Central Obrera Boliviana (COB), las centrales obreras departamentales y los fabriles, que contará con 100 representantes. El siguiente bloque corresponde a los magisterios urbano, rural y al sector jubilado, con 160 participantes. Pese a que los maestros anunciaron que no participarían en el CNE, en el ministerio de Educación se informó que los cupos para el sector serán respetados. El tercer bloque es el cívico -conformado por las juntas escolares y vecinales, la Asociación de Municipios de Bolivia, el Defensor del Pueblo y la Federación de Asociaciones de Municipios al cual se le asignó 110 delegados. El bloque gubernamental tendrá 100 representantes provenientes de los ministerios de Educación, Asuntos Indígenas, Desarrollo Sostenible, Asuntos Campesinos, Trabajo, Hacienda, Salud y Deportes, las prefecturas, Seducas, las Fuerzas Armadas y la Policía. Con 150 delegados, el bloque social está conformado por las universidades públicas y privadas, las iglesias, el Foro Educativo y los colegios privados. Al bloque indígena asignaron 180 representantes provenientes de las organizaciones originarias de tierras altas y bajas, campesinos, colonizadores, consejos educativos y la asamblea del pueblo Guaraní (APG). Los Coded tendrán 10 delegados cada uno, y también estarán los 84 miembros del Coned. (La Razón, 15 de febrero, 2005)

Si bien las determinaciones asumidas por los maestros acapararon la atención de la opinión pública, otros sectores tenían sus posturas claras en torno a la realización del CNE, es más, algunas de ellas veían al CNE como un espacio sumamente importante en el cual podrían plantear sus posiciones pedagógicas y técnicas en torno a la propuesta educativa que se iba a discutir en el evento. Así mismo, otras organizaciones coincidían en que el CNE era la antesala para la realización de la Asamblea Constituyente, ya que representaba un ejercicio

importante de participación social en el cual se encontrarían distintas organizaciones y actores sociales planteando sus propuestas y posturas en torno al futuro de la educación.

Noel Aguirre, del Foro Educativo Boliviano, precisó que la trascendencia del congreso “es enorme”, puesto que es un avance hacia la democracia participativa y, por consiguiente, hacia la Asamblea Constituyente... Walter Gutiérrez del Consejo Educativo de Pueblos Originarios (CEPO), coincidió con Aguirre al señalar que la realización del evento es fundamental porque se está tomando en cuenta a sectores que históricamente habían sido marginados de cualquier proceso similar. (La Razón, 24 de enero, 2005)

El MEC, tal como lo había planificado, intentó persuadir al sector de los maestros urbanos que habían aglutinado una serie de consignas y argumentos políticos que le servían de sustento para restar su participación en el CNE. A continuación, se destaca algunos aspectos: a) La no realización del CODED de La Paz, b) aspectos coyunturales: gasolinazo, c) número de participantes acreditados y su respectiva organización, c) el MEC intentaba relanzar la Ley de Reforma Educativa 1565, d) mientras no se abroge la Reforma Educativa el magisterio urbano no iba a participar. Según las autoridades del Gobierno, dichas consignas, en algún momento parecieron excusas; sin embargo, el Ministerio de Educación se prestó a negociar con el magisterio urbano para contar con su participación y arrancar el evento tal como estaba programado.

Fruto de dicho intento de negociar y dialogar, el MEC terminó sorprendido por la importante articulación que el magisterio había logrado entablar con otras organizaciones, dicha articulación se materializó en la postura unificada con la COB, las universidades y el magisterio rural. Cada una de las organizaciones tenía su motivo específico, sin embargo, cada motivo se articulaba en torno al fundamento primordial sobre la no participación de los maestros urbanos. La siguiente nota extraída de un periódico de circulación nacional permite apreciar las posiciones específicas asumidas por algunos actores sociales y sus motivos:

La semana pasada una conferencia universitaria, que tuvo lugar en Cochabamba, determinó también no asistir el polémico encuentro mientras no participen los maestros, que son los principales operadores de la educación primaria y secundaria... El miércoles, por su lado, el bloque popular y la Central Obrera Boliviana también determinaron restar su presencia al evento. Los dirigentes sostuvieron su posición en que antes de tratar la política educativa, los bolivianos deben definir su estrategia nacional de desarrollo, recuperar la propiedad de los hidrocarburos y el proceso de la Constituyente... Por su lado, la representante de los pueblos originarios (CONAMAQ) Viviana Lima, informó que otro de los factores por los que se suspendió el evento, son los bloqueos de caminos que ocurren en varias regiones del país “también por esas causas el congreso se suspende indefinidamente” dijo... “El magisterio rural mantuvo hasta el final su decisión de participar en el Congreso, pero este evento no podía ir adelante sin la asistencia de los maestros urbanos, las universidades públicas y la Central Obrera Boliviana”. (La Razón, 3 de marzo, 2005)

Es así que el MEC y los miembros del CONED no pudieron entablar el diálogo con los maestros urbanos ya que su postura se había irradiado y concatenado la de otros sectores y actores. Los maestros urbanos manifestaron radicalmente que no cederían su postura determinada el mes de enero en la Conferencia de Maestros Urbanos realizada en la ciudad de Sucre.

De esa manera, los miembros del CONED decidieron postergar en forma indefinida el CNE que debía realizarse del 7 al 11 de marzo en la ciudad de Cochabamba. Sin embargo, si bien

el evento quedo suspendido indefinidamente, las autoridades del MEC manifestaron que tenían un plan de contingencia para elaborar una propuesta de política educativa para los futuros 10 años. El plan consistía en elaborar un documento que rescataría las conclusiones de todos los eventos pre CNE, ya que dichos eventos fueron legítimos porque contaban con la participación social de todos los sectores y organizaciones sociales, incluyendo al magisterio urbano.

De manera evidente, el magisterio urbano se posicionó como un actor con bastante respaldo por parte de otros actores, al punto de articular diversas demandas, mediante una “cadena de equivalencias” (Laclau, 2013) y así unificar un bloque capaz de hacer retroceder al MEC y empujarlo a suspender el CNE de 2005.

3.5. Transición gubernamental (2005-2006)

A partir de mayo de 2005, ya suspendido indefinidamente el CNE, se dio inicio a un periodo conflictivo entre los maestros urbanos y rurales, por un lado, y, por el otro, el Gobierno. Básicamente este periodo giró en torno a demandas e intereses sectoriales del magisterio respecto a aspectos económicos y conquistas históricas, así también, algunas de sus demandas estuvieron matizadas con exigencias coyunturales del contexto político por el cual atravesaba el país y que se arrastraban desde 2003.

Si bien el Gobierno prestó atención a dichas demandas, planteando una propuesta de incremento salarial del 3,5% al salario básico de los maestros, el sector tomó medidas drásticas y optó por el paro indefinido como medida de presión hacia el Gobierno. La siguiente noticia extraída del periódico lo refleja de la siguiente manera:

El paro indefinido anunciado por el magisterio urbano apenas fue acatado en varias ciudades capitales del país. Sin embargo, y según el dirigente Porfirio Siles, el mismo fue cumplido en otras localidades del país... para evitar que la protesta continúe, el Gobierno llamó ayer a una reunión a los representantes del magisterio urbano. El ejecutivo ofreció un incremento al haber básico de 3,5 por ciento. Siles dijo que esta cifra no era suficiente, pero que hoy la pondría a consideración de los dirigentes y de las bases, “hicimos cálculos y esa propuesta no satisface ninguna necesidad”, comentó Siles... El pliego del magisterio pide un incremento salarial, la convocatoria al Congreso Nacional de la Educación, con amplia participación del sector, y la nacionalización de hidrocarburos. (La Razón, 17 de mayo, 2005)

No conformes con la propuesta del Gobierno, los maestros urbanos sugirieron que además del incremento salarial también se podían incrementar y crear algunos bonos, así mismo, en el paquete de demandas del magisterio estaba presente el tema de la nacionalización de los recursos naturales:

...los maestros urbanos del país determinaron rechazar el incremento del 3,5% al salario básico... El secretario ejecutivo de la Confederación de Maestros Urbanos de Bolivia, Jaime Rocha, dijo ayer que el monto ofrecido por el gobierno es insuficiente. Comentó que no hay una propuesta nueva en los bonos, puesto que el Ejecutivo sólo les ofreció el mantenimiento de los mismos (dos de cuatro) de acuerdo a la tasa de inflación... Rocha advirtió que, si el Gobierno no da una respuesta hasta hoy, el jueves comenzaría el bloqueo en las fronteras... Rene Fernández, secretario de relaciones de la Confederación indicó a la agencia ANF que no sólo se pedirá la atención de sus demandas sectoriales, sino también la recuperación de los recursos naturales. (La Razón, 18 de mayo, 2005)

Transcurrió alrededor de un mes de conflictos y negociaciones entre el gobierno y los maestros, sin embargo, no encontraron una salida consensuada para dicho conflicto. Es importante resaltar que la fuerza social del magisterio nacional, en ese momento, estaba conformada por los maestros urbanos y rurales del país. Sin embargo, en cierto momento, los maestros rurales tomaron decisiones de manera independiente y se desprendieron de las decisiones tomadas conjuntamente con los maestros urbanos.

Después de dos días de negociación, el magisterio rural nacional suspendió ayer la amenaza de huelga y garantizó que reanudará las labores educativas, sin parar, hasta la culminación del año, tras la firma de un convenio con la ministra de Educación, María Cristina Mejía... La secretaria ejecutiva de la Confederación Nacional de Educación Rural, María Edith Fernández, dijo que su sector acepta el aumento al haber básico del 3,5 por ciento, porque “somos comprensibles de la situación por la que pasa el país y como educadores no podemos perjudicar la educación de los niños y jóvenes del área rural” ... La dirigente explicó que su sector, desde el inicio de las movilizaciones no concentró su atención en el aumento salarial, sino exigió la recuperación de los recursos naturales, pues sólo así a futuro mejorarán los ingresos de educación y salud. (La Razón, 26 de junio, 2005)

Es evidente la independencia organizacional y discusiva del magisterio rural con relación al urbano. Según las evidencias hemerográficas, el magisterio rural y el urbano articularon sus demandas, sobre todo exigiendo la recuperación de los recursos naturales, para que de esa manera se proyecten mejoras en las condiciones y acceso a la salud y educación de la población boliviana.

El magisterio urbano, después de algunos días de negociación con el gobierno, también aceptó la propuesta del gobierno, ya que sus demandas económicas fueron atendidas, no así las demandas político-coyunturales.

Tras más de 12 horas de negociación, los maestros urbanos aceptaron esta madrugada el incremento salarial del 3,5 por ciento y el aumento del bono Pro Libro en Bs. 240, con lo que recibirían anualmente Bs.700... El tema que estaba pendiente era el de la institucionalización, según informo su dirigente Porfirio Siles... Entre otras demandas obtenidas se encuentran la hoja de evaluación, en vez de libreta, y el compromiso del Ministerio de Educación para que los docentes tengan acceso al pliego de especificaciones de la entidad bancaria encargada del pago de sus haberes y las gestiones de esta repartición estatal ante el Fonvis y ante Pensiones para una mejora en el servicio y la devolución de sus aportes. (La Razón, 29 de junio, 2005)

Si bien el CNE quedó suspendido indefinidamente y toda la atención del Gobierno, en el ámbito educativo, estaba enfocada en el conflicto con los maestros, según las evidencias hemerográficas, el CONED continuó trabajando en una propuesta de proyecto de Ley que debía sustituir a la Ley de Reforma Educativa N° 1565 y también en un documento que debía contener los lineamientos fundamentales de la nueva política educativa.

...según anunció el viceministro de Educación, Celestino Choque. “El Coned elabora dos documentos: el primero constituye la base de la nueva política educativa, recogiendo las conclusiones de los consejos departamentales de educación y, el segundo, el anteproyecto de ley que va a sustituir a la Ley 1565”, mencionó... De acuerdo a la explicación, una vez que ambos documentos sean optimizados y socializados en todas las entidades calificadas, se convocará al Congreso Nacional de Educación que será la instancia máxima de aprobación para dar curso al cambio... Choque informó que el próximo martes se reunirá el Coned para definir la fecha del Congreso de Educación y un calendario de reuniones, toda

vez que durante todo el tiempo de la transición gubernamental no se podrá definir temas fundamentales inherentes a la política educativa. “Vamos a tener una nueva Ley de Reforma Educativa, pero primero debemos acabarla”, aseveró Choque. (La Razón, 2 de julio, 2005)

Es importante resaltar que el proceso de elaboración de una propuesta de política educativa continuaba en marcha, es decir, no se detuvo por los conflictos con los maestros ni por la suspensión del CNE. En ese sentido, se tenía previsto fijar la fecha para convocar a un CNE para poder discutir y aprobar las propuestas. Sin embargo, el contexto electoral de ese entonces presionaba para acelerar la convocatoria ya que se veía venir un proceso de transición gubernamental. Claramente, la idea era aprobar la “nueva” Ley Educativa antes de que se elija y poseione a un nuevo Gobierno. Es por ello que se tenía previsto iniciar el proceso de implementación de la nueva política educativa el año 2006, las características estarían definidas por los resultados de los distintos talleres y congresos departamentales desarrollados a finales de 2004 e inicios de 2005. De la misma manera, se tenía prevista la implementación un proceso de ejecución piloto de la educación en el nivel secundario del sistema educativo en algunos municipios, tal como menciona la nota de un periódico de circulación nacional:

Desde el 2006, el Gobierno iniciará la transformación de la educación secundaria, en la parte institucional, administrativa y curricular. Según el Viceministro de Educación, Celestino Choque, la Estrategia Educativa, que será aplicada a nivel nacional, podría estar lista en dos semanas. La nueva herramienta será elaborada con los resultados de los diferentes talleres multisectoriales y temáticos, entre el Gobierno, el magisterio, las universidades, las prefecturas, los municipios y otros actores sociales. Cuatro serán los aspectos que se perfilan en la Estrategia: el tema de la interculturalidad, la visión técnica, la participación sectorial y la educación integral... El 2004, en Pando, se iniciaron los talleres intersectoriales para definir las bases de la transformación de la educación en el nivel secundario. Una vez que se concluya la Estrategia, se podrá anunciar cuando será socializada, se elegirán de los municipios pilotos que estén a cargo y se capacitará al 100% de los maestros, manifestó la autoridad... “La (Educación) asignaturista, que dispersa el conocimiento, ya pasó de moda”, señaló. La propuesta holística abarcará módulos integrales de aprendizaje, que no involucrará pérdida de materias, ni se prescindirá la formación de maestros, se los capacitará, para integrarlos... El programa de secundaria ya está inscrito en el Plan Operativo Multianual (POA). La fuente de financiamiento, dijo, no está definida, pero provendrá de la cooperación internacional. (La Razón, 29 de septiembre, 2005)

Buenas fueron las intenciones del Gobierno para elaborar una propuesta de nueva política educativa, aprobarla y dejarla concluida para que el nuevo Gobierno iniciara la implementación; sin embargo, el periodo electoral de finales del año 2005 absorbió las buenas intenciones y terminó dejando el tema educativo en *statu quo*.

Por lo tanto, una vez desarrolladas las elecciones generales de diciembre de 2005 y con la victoria del MAS-IPSP y su candidato Evo Morales Ayma, el 22 de enero del año 2006 fue posesionado y junto a él y sus colaboradores se inició un nuevo ciclo político que recogió entre sus propuestas programáticas una serie de consignas, demandas, y reivindicaciones de la población boliviana, ya que después de un periodo de inestabilidad social y política por la cual atravesó el país entre los años 2000 y 2006, dicho movimiento político se estableció como una alternativa encargada de canalizar el escenario conflictivo. Entre sus principales propuestas electorales se encontraba, la nacionalización de los recursos naturales, la convocatoria a la Asamblea Constituyente y las autonomías. De la misma manera, entre las

propuestas de políticas sociales, en el periodo electoral, resaltaba el tema educativo y la elaboración de una “nueva” Ley Educativa para la transformación de la educación. La siguiente nota de un periódico de circulación nacional muestra con claridad la propuesta educativa del MAS:

el lineamiento básico de la propuesta incluye una educación pública, única y gratuita, cuya función no se restrinja a asegurar buenos aprendizajes, sino que se constituya en uno de los principales instrumentos de modificación de la sociedad. Se espera lograr un equilibrio entre la educación primaria, priorizada por la Reforma, y la inicial, superior y técnica; así se dará igualdad de oportunidades, ese equilibrio no sólo será en el proceso sino entre lo urbano y rural y lo indígena. (La Razón, 19 de octubre, 2005)

Por otro lado, ya con el MAS en el gobierno y con la posesión del Ministro de Educación y Culturas, Félix Patzi, se trazaron los objetivos de dicha gestión que, según la evidencia hemerográfica, eran:

Descolonizar la educación pública y estructurar un modelo educativo con identidad nacional, para formar personas y especializarlas para la producción. De la Reforma Educativa aclara que se debe analizar con todos los actores de la educación, principalmente maestros y padres de familia. Dice que se rescatarán los elementos de la Reforma que coadyuvan a la descolonización, también plantea analfabetismo cero. (La Razón, 24 de enero, 2006)

Es así que la educación se constituyó como un tema prioritario para el nuevo Gobierno. En ese sentido, a continuación, se desarrolla el proceso en el cual el Gobierno electo asume la problemática educativa e intenta operativizar su propuesta, retomando el planteamiento de elaboración de una nueva política educativa que transforme la educación en Bolivia con la descolonización como base y fundamento.

3.6. Nuevo Gobierno. La educación sobre la mesa de debate (2006)

En el nuevo Gobierno existía un fuerte discurso de transformación en todos los ámbitos de gestión gubernamental, que naturalmente permeó al ámbito educativo. Las premisas eran claras: descolonizar la educación y generar un modelo educativo con identidad propia, a diferencia de la Ley de Reforma Educativa que fue criticada y catalogada como una ley importada, prefabricada y sin legitimidad. Reflejo de ello fue que los primeros meses de gobierno, el Presidente Evo Morales, en declaraciones públicas, instó al Ministro de Educación y Culturas, Félix Patzi, que se encargue de la elaboración de un Proyecto de Ley para la convocatoria del Congreso Nacional de Educación.

El presidente Evo Morales anunció ayer que pedirá al ministro de Educación, Félix Patzi, que elabore un proyecto de ley para convocar al Congreso de la Educación. La intención es consensuar una nueva reforma educativa que apoye al proceso de cambio en el país, que incluirá a la economía y la política. (La Razón, 2 de febrero, 2006)

El pedido del Presidente se centraba en la realización de un CNE, el cual reúna a los actores y organizaciones sociales en un encuentro en el que se discuta, debata, dialogue y llegue a consensos en torno a la propuesta elaborada por la CNNLEB, que recoja las propuestas y planteamientos educativos de los diferentes actores.

En ese sentido, era evidente la urgencia del Gobierno para abrogar la Ley 1565 de Reforma Educativa y elaborar una nueva ley que la remplace. Dicha afirmación puede ser corroborada con las declaraciones del Ministro de Educación y Culturas, Félix Patzi.

Lo que está claro es que se abrogará la Ley de Reforma Educativa, pero no de un día para otro sino que hay que elaborar una propuesta alternativa, un proyecto de ley. Una de las quejas es que la reforma nunca permitió la participación de los actores, han sido excluidos. Eso nos da una lección: es necesaria la participación de todos los actores. (El Diario, 31 de enero de 2006)

Es evidente que el nuevo gobierno vio en la educación un terreno idóneo para poder materializar algunas de sus propuestas de cambio estructural del Estado, asimismo, al pretender abrogar la Ley de Reforma Educativa N° 1565, consolidaba lo que discursivamente había planteado: salir del modelo neoliberal y conducir al país hacia otro paradigma. Asimismo, ese espacio serviría para ir aterrizando algunos elementos que posteriormente fueron incorporados en la nueva CPE.

Entretanto, el magisterio urbano y rural, después del proceso electoral y pasada la posesión del nuevo gobierno, volvió a la escena de la opinión pública, nuevamente exigiendo y solicitando al gobierno que atienda sus demandas sectoriales. Dichas demandas giraban en torno a las consignas de mejoramiento salarial y también de abrogación de la Ley de Reforma Educativa. En ese sentido, el Gobierno, al percibir que el magisterio se estaba articulando nuevamente y se mostraba con firmes intenciones de presionar al Gobierno, prefirió entablar conversaciones antes de que dicho sector inicie sus medidas de presión y conflictúe el escenario político de inicio de gestión del Gobierno del MAS.

Así, el Gobierno planteó al magisterio un aumento salarial y también le informó que la Ley N° 1565 iba a ser abrogada para iniciar el proceso de elaboración de una nueva política educativa. La respuesta del magisterio urbano a dicha propuesta fue clara, la rechazaron, sin embargo, el magisterio rural aceptó la oferta:

En una jornada de análisis de la oferta de incremento a su haber básico del 7%, los maestros urbanos y rurales se reunieron ayer con el presidente Evo Morales y éste se habría comprometido a acelerar la abrogación de la Ley de Reforma Educativa, informo el dirigente Jaime Rocha... “Él está de acuerdo con la abrogación. Se constituyó una comisión que en los próximos días elaborará un proyecto de ley de abrogación de la reforma educativa. Se estableció que en dos semanas se tengan las propuestas de proyecto de ley para abrogar la reforma”, dijo Rocha... En el Ministerio de Educación confirmaron que se elaborará una ley transitoria por que la nueva política educativa debe salir del Congreso de la Educación... El propio Evo Morales admitió que es necesario cambiar de política educativa, pero ante los maestros rurales aseguró que ese cambio debe responder a un proceso de concertación en el que se evite la discriminación. (La Razón, 22 de febrero, 2006)

En este nuevo escenario, se puede destacar los siguientes elementos propuestos por parte del Gobierno hacia los maestros, que fueron centrales para entablar el diálogo y mantener buenas relaciones: a) Incremento salarial, b) Abrogación de Ley de Reforma Educativa, para ello existió el compromiso de la conformación de una comisión que se encargaría de elaborar la ley transitoria que abrogue la Ley N° 1565 y, c) cambio de política educativa (convocatoria al Congreso Nacional de Educación).

En ese marco, la correlación de fuerzas estaba inclinándose hacia el gobierno ya que surgió como actor clave el Magisterio Rural, el cual conduciría el proceso de construcción de la Nueva Ley de Educación de Bolivia y legitimaría las acciones del gobierno, en razón de

coincidencias discursivas y afinidad ideológica. En ese sentido, si bien se tomó en cuenta al Magisterio Urbano, este fue perdiendo terreno poco a poco.

Tal como figuraba en los acuerdos con el magisterio, el Gobierno conformó la CNNLEB para la elaboración de la ley abrogatoria de la Reforma Educativa. Dicha Comisión estaba constituida por varias organizaciones sociales. Sin embargo, hasta el mes de marzo de la gestión 2006, no se evidenció los resultados de la Comisión encargada de elaborar la ley que abrogue a la Ley N° 1565, en ese sentido los maestros urbanos iniciaron sus amenazas de entrar en huelga y suspender sus actividades educativas, así lo refleja el extracto de nota del periódico:

Fermín Valencia, dirigente del magisterio confirmó que desde hoy trabajará una comisión mixta, pero aseguró que el ayuno iniciado el miércoles se mantendrá hasta que el Gobierno tome medidas de hecho como la abrogación de las leyes de Reforma Educativa y de Pensiones, además de la institucionalización y otras demandas que son de cumplimiento inmediato... Una fuente consultada en el Ministerio de Educación asegura que hasta el viernes habrá un proyecto de ley alternativo a la reforma educativa. (La Razón, 20 de marzo, 2006)

Asimismo, los maestros incorporaron otro tipo de demandas tales como la institucionalización de maestros y la abrogación de la Ley de Pensiones. En ese sentido, el Gobierno se vio obligado a negociar para evitar la suspensión de las actividades escolares; fruto de la negociación se firmó un acuerdo de compromiso entre el gobierno y el magisterio, dicho acuerdo consistía en abrogar la Ley N° 1565 y convocar al Congreso Nacional de Educación para así tener una nueva norma hasta el mes de junio, así lo manifestó el viceministro de Educación Julio Roque a un medio de prensa escrito: “Esta instancia aprobará la nueva norma, cuyos contenidos serán construidos con el aporte de los diferentes sectores para que goce de legitimidad principal objeción de la Ley 1565”. (La Razón, 22 de abril, 2006)

En ese sentido y cumpliendo los compromisos acordados, el Gobierno presentó al Congreso de la República el proyecto de Ley Corta que se encargaría de abrogar la Ley N° 1565 y así mismo, que norme la práctica educativa durante el proceso de elaboración de la nueva política educativa. Lo que destacó de la Ley Corta es la transitoriedad de la estructura curricular y administrativa de la educación boliviana, con base en la Ley N° 1565. La prensa escrita lo reflejó de la siguiente manera:

... el Gobierno hizo llegar ayer al Congreso el proyecto de ley para abrogar la reforma educativa: sin embargo, en el artículo cuarto “se declara la transitoriedad de la estructura curricular y administrativa de la actual norma (1565 Ley de Reforma Educativa), en tanto sea promulgada la nueva ley...” El secretario de Asuntos Pedagógicos del magisterio nacional, Rene Fernández, explicó que durante el proceso de transición, que se espera dure hasta diciembre, se recuperarán los aspectos positivos del Código de la Educación de 1955 y de la Reforma Educativa de 1995... El dirigente aseguró que la abrogación de la Ley de Reforma Educativa es una medida esencialmente política “es una señal contra el modelo, porque la reforma desarrolla sistemas, valores y paradigmas del neoliberalismo, y lo que proponemos es recuperar la solidaridad, la reciprocidad y la democracia directa en el proceso enseñanza-aprendizaje”, dijo.... El dirigente aseguró que el documento fue consensuado entre el magisterio urbano y rural con el gobierno y agregó que la norma que se aprobará legalizará la práctica que los maestros realizaron durante “los 10 años de resistencia a la reforma” ... Además, dos de sus artículos identifican al congreso de la

educación como el nivel donde se diseñará la nueva política educativa con amplia participación de la sociedad civil. Ese evento debe ser convocado por el ministerio del área. (La Razón, 26 de abril, 2006)

Es evidente la intención y voluntad política expresada por el Gobierno para abrogar la Ley de Reforma Educativa 1565, sin embargo, esto traería consigo cierto tipo de rechazo, ya que se estaría improvisando la educación por un periodo de tiempo indeterminado hasta que se apruebe la “nueva” Ley Educativa. En tal sentido, el Gobierno respondió a los sectores sociales con una convocatoria de creación de la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB), y de esa manera evadió la abrogación de la Ley 1565 remitiendo la tarea a la CNNLEB.

3.7. Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana

El mes de mayo de 2006, como una de las primeras acciones del proceso de elaboración de la Ley Educativa ASEP, el Gobierno, mediante Decreto Supremo N° 28725, crea la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB). La comisión se constituyó como la instancia encargada de elaborar la nueva política educativa boliviana, “en consenso con los pueblos indígenas originarios y afrodescendientes, organizaciones e instituciones sociales ligadas al ámbito educativo” (Decreto Supremo N° 28725 de 2006). La CNNLEB estaba conformada por 22 organizaciones, las cuales tenían un representante titular y uno suplente.

La CNNLEB se encargó en elaborar la propuesta educativa que fue discutida en el CNE, el trabajo de elaboración de la propuesta consistió en retomar los documentos que se habían trabajado previamente en los talleres y congresos departamentales de los años 2004-2005⁴⁴, por un lado, y por otro, recibir las propuestas educativas trabajadas por las organizaciones e instituciones, y utilizarlas como base para el trabajo de elaboración del anteproyecto de Ley Educativa. En ese sentido, es importante resaltar que la CNNLEB retomó en su trabajo elementos del proceso iniciado en 2004; sin embargo, se trabajó en cambiar y resignificar el enfoque de los documentos ya existentes. En conversaciones con ex-autoridades del Ministerio de Educación, afirmaron que no se dejó de lado el avance realizado por la anterior gestión gubernamental; sin embargo, el enfoque viró, básicamente, en remplazar la primacía del concepto de interculturalidad, por el de descolonización, ya que el proceso de 2004 se centró en lo intercultural. En ese sentido, la nueva propuesta debía ir más allá de lo intercultural, adoptando la descolonización como fundamento primordial. Así lo manifiesta uno de nuestros informantes en una entrevista, haciendo referencia a los documentos que se generaron en el proceso de evaluación de la Ley 1565 en miras al CNE de 2005:

Esos documentos han sido parte del equipo que ha redactado, la Comisión [Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana], no se ha descartado ningún documento, todo se ha usado y, la Comisión ha trabajado bajo el lineamiento que se ha propuesto. Entonces en fusión de eso han acomodado conforme a los lineamientos de la nueva Ley... Todos los documentos estaban basados... bajo el fundamento filosófico del concepto y enfoque de interculturalidad, le daban mayor énfasis. Lo que nosotros hemos cambiado es eso [concepto de interculturalidad] por el concepto de descolonización” (F. Patzi, entrevista, 22 de julio de 2016)

⁴⁴ Como se mencionó antes: durante los años 2004 y 2005 se realizaron los talleres y Congresos Departamentales en ocho departamentos excepto en el departamento de La Paz.

Asimismo, otro informante que fue representante del MEC en la CNNLEB mencionó que los documentos base del trabajo de la propuesta elaborada por la CNNLEB fueron, “*La escuela para rescatar la patria*” (CTEUB), “*Por una educación Indígena Originaria*” (UNNTOS), “*Nuevas Proyecciones de la Educación Rural Boliviana*” (CONMERB) y la propuesta trabajada desde el MEC.

El Decreto Supremo N° 28725 conformaba la CNNLEB, también en un artículo determinaba la organización y convocatoria para el CNE; asimismo, fijó sesenta días como plazo para la realización de dicho evento.

La CNNLEB estuvo integrada por casi 40 personas que representaban a 22 organizaciones sociales-sindicales e instituciones públicas y privadas. Esta comisión trabajó entre los meses de marzo y mayo de 2006. Es importante señalar que la labor de la comisión fue permanentemente enriquecida con los aportes y propuestas de las organizaciones y actores sociales que la conformaban.

Un rasgo importante de la CNNLEB que ha sido rastreado a través de las entrevistas es, que en su composición se contaba con predominancia indígena originaria y campesina, lo cual permitió dar un giro al sentido del trabajo realizado por el CNE entre los años 2004 y 2005.

Hay dos corrientes la que se acumula hasta el 2005 y la otra es la que se organiza a partir de la Comisión (CNNLEB) y que esa le da mayor protagonismo al sector indígena originario y campesino. (N. Aguirre, entrevista, 20 de julio de 2016)

El protagonismo no solamente resultó del amplio número de sectores populares e indígenas convocados para ser parte de la CNNLEB y el proceso de construcción de la propuesta de anteproyecto de Ley, sino del viraje que se dio a partir del ingreso al gobierno de Evo Morales y el MAS, en el que se dio mayor reconocimiento a sectores poblacionales que habían sido históricamente excluidos. En ese sentido, no fue una imposición de sobreponer un sector sobre los otros, es resultado de un momento histórico en el cual el sujeto indígena se instala en diversas instancias del Estado. Desde la perspectiva de los representantes de los pueblos indígenas, el predominio de los sectores populares e indígena originario tuvo la virtud de darle una orientación más propia.

3.7.1. La labor de la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana

Tal como se mencionó antes, la CNNLEB tenía el objetivo de elaborar una propuesta educativa que tendría que ser discutida y aprobada en consenso en el CNE con masiva participación de los actores, organizaciones sociales y pueblos indígenas y originarios inmersos en el ámbito educativo. La CNNLEB centró su trabajo en cuatro fases: a) presentación de propuestas, b) redacción del documento en consenso, c) socialización y, d) Congreso Nacional de Educación.

La primera fase estuvo caracterizada por la presentación de propuestas por parte de las organizaciones sociales e instituciones públicas y privadas que conformaron la CNNLEB. Las principales propuestas que se consolidaron como la base del trabajo de la CNNLEB fueron las propuestas de: CONMERB, CTEUB, UNNIOS y MEC. Esta fase no solamente se redujo a recibir propuestas educativas acabadas como las citadas, sino también, se presentaron propuestas concretas en ámbitos particulares de la educación. Por ejemplo, un informante, representante del MEC en la CNNLEB mencionó, en una entrevista, sobre la propuesta de los maestros de música o la Policía Boliviana y su aporte en el caso concreto

de los institutos policiales. En esta fase se evidenció un tipo de participación social, que no necesariamente está relacionada con el conflicto o la disputa de intereses.

La segunda fase consistió en armar un documento que incluya las propuestas educativas presentadas por las organizaciones e instituciones. La metodología de trabajo, según un informante que participó en esta fase, fue elaborar una matriz en la cual se introdujo la información de cada propuesta educativa y se fue leyendo, discutiendo y definiendo los aspectos definitivos de la propuesta. El informante mencionó que existieron elementos que fueron muy fáciles para encontrar el consenso; sin embargo, en otros casos tardaron semanas para avanzar en un concepto. Producto de la dinámica adoptada se contó con el documento borrador de anteproyecto de Ley.

La tercera fase estuvo compuesta por los talleres de socialización departamentales, en donde participaron distintas organizaciones de la sociedad civil e instituciones públicas y privadas. En estos talleres se discutieron muchos aspectos y también se recogieron elementos para enriquecer el documento borrador. Asimismo, en esta fase, fueron las organizaciones e instituciones miembros de la CNNLEB que bajaron a sus bases para socializar el borrador; también recogieron sugerencias para enriquecer el documento borrador.

Antes de pasar a la última fase trabajada por la CNNLEB, los miembros trabajaron en incorporar los últimos ajustes recogidos en la tercera etapa de socialización y prepararon el documento borrador oficial que fue puesto a consideración del CNE para su aprobación en consenso.

Finalmente, la última etapa consistió en el desarrollo del CNE, que aglutinó a diversas organizaciones e instituciones para su discusión y aprobación en consenso. Más adelante se desarrollará en detalle lo ocurrido en el CNE, en el cual se materializa otro tipo de participación social.

En ese sentido, bajo la organización de trabajo mencionada antes, el 6 de junio la CNNLEB, concluyó con su trabajo y se preparó para poner su propuesta en consideración de las organizaciones e instituciones sociales en el Congreso Nacional de Educación (CNE) que fue programado para desarrollarse del 10 al 14 de julio de 2006 en la ciudad de Sucre.

La propuesta elaborada por la CNNLEB apuntaba hacia un modelo educativo comunitario, descolonizador, científico, productivo, intercultural y plurilingüe, que responda a las características socioculturales del país. La propuesta fue pensada para ser asumida tanto en el sistema de educación fiscal como particular y en las universidades públicas y privadas. En ese sentido, dichas líneas tenían que ser analizadas, discutidas, debatidas y propuestas para generar consenso entre las instituciones sociales en el CNE de Sucre entre el 10 y 14 de julio de 2006.

La propuesta elaborada por la CNNLEB se centraba en los siguientes aspectos que posteriormente fueron discutidos ampliamente en el CNE: a) Educación fiscal y gratuita [no implica la desaparición de las unidades educativas particulares], b) la descolonización como fundamento estructural de la educación boliviana, sin distinción de cultura, raza o lengua, con la interculturalidad trilingüe en áreas urbanas y rurales; c) Educación productiva, bachilleres con oficio en cuatro áreas: ciencias puras, ciencias médicas, humanística y las artes y deportes; d) educación plurilingüe, e) la transformación de las

normales a universidades pedagógicas, f) descentralización universitaria, g) participación de la comunidad en el proceso educativo (este aspecto afectaba directamente a las universidades), h) maestro único (unificación maestro rural y urbano) y, i) educación laica; entre los aspectos más importantes.

Es importante mencionar que la propuesta elaborada por la CNNLEB fue trabajada por los actores sociales en espacios que no fueron públicos. Como parte del trabajo de la Comisión, el documento fue consensado en muchos puntos entre los actores sociales; sin embargo, existieron algunos elementos que no llegaron a ser consensados y el CNE sería el espacio idóneo para aterrizar en dichos consensos. Los puntos que no fueron consensados y que surgieron en esta etapa, fueron los siguientes: a) Control Social y la participación social en el sistema educativo, las universidades fueron las principales instituciones en discutir este tema; b) la propuesta de educación laica, y c) la educación única. Claramente, los puntos que no lograron ser consensados no se restringían a una temática específica; por ejemplo, la educación laica fue la punta del *iceberg* de un conjunto de intereses de las iglesias, que se vieron afectados por parte de la propuesta de la CNNLEB. Dichos elementos serán profundizados más adelante.

Si bien habían surgido elementos en los cuales no se pudo llegar a consensos, estos fueron derivados directamente al CNE, para que en dicha instancia se realicen los debates y se llegue a buen puerto. En una entrevista realizada por un medio de comunicación al Ministro de Educación y Culturas, Félix Patzi, resalta la participación social en el trabajo de la CNNLEB: “Quiero aclarar que la propuesta es el resultado de un trabajo conjunto que se lo someterá a la discusión y debate en el congreso de la educación. Será consensado” (La Razón, 23 de junio de 2006).

Entre tanto, en el proceso de socialización de la propuesta, los sectores que vieron afectados sus intereses y sus conquistas históricas, y que además de ello sintieron que sus propuestas no fueron tomadas en cuenta por la CNNLEB, sostuvieron un conjunto de reuniones, ampliados y asambleas en las cuales debatieron sectorialmente y plantearon sus posturas institucionales.

Más de 25 organizaciones iniciaron ayer en la ciudad de La Paz el debate sobre la propuesta de Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. De manera simultánea comenzó el análisis en otros departamentos... En esos encuentros (de socialización) departamentales se espera recoger la posición de estas instituciones sobre el anteproyecto elaborado por la Comisión Nacional, en el que se hace cambios a la formación escolar, la alternativa, la especial y también la docente. Los talleres de socialización concluirán mañana y, según la presentación del documento que contiene el anteproyecto y que fue distribuido para la discusión, permitirán “enriquecer y perfeccionar la propuesta de manera que se tenga un documento más consensado y mejorado para el Congreso de la Educación”. (La Prensa, 29 de junio de 2006)

Por ello, el Gobierno decidió generar acuerdos previos con los sectores con los cuales no existían consensos en temas específicos. Es el caso de las universidades, que se ve reflejado en la siguiente nota de periódico:

La socialización del proyecto de ley de la educación comenzó con buen pie con las universidades, según reconoció ayer el ministro del área. Félix Patzi, luego de firmar un acuerdo de nueve puntos, entre los cuales esta la regionalización de la educación superior y

la necesidad de profundizar la autonomía con la participación social”. (La Razón, 24 de junio de 2006)

Es importante destacar la estrategia adoptada por el Gobierno para negociar y realizar acuerdos previos al CNE. La estrategia consistió en trabajar individualmente con cada organización en torno a sus problemáticas específicas, para llegar al CNE con la menor cantidad de temas conflictivos, y para que el encuentro se desarrolle en el marco del diálogo en busca del consenso sin que existan posturas radicales que empañen el encuentro.

Otros sectores que plantearon sus posturas con relación a la propuesta de la CNNLEB fueron los maestros urbanos y rurales. Los maestros urbanos venían de una tradición de hacer fracasar y suspender congresos departamentales y nacionales, tal como lo hemos visto antes; en ese sentido, en el proceso de socialización de la propuesta sugirió un amago de no participar en el CNE por parte de dicho sector. La CTEUB condicionó su participación en el CNE, planteó que se responda a sus demandas. Solicitaron que se reprogramme la fecha del congreso por lo menos 90 días, para que tengan mayor tiempo de socialización de la propuesta y para que se incremente el número de delegados del magisterio urbano en el CNE. Así lo manifestó su Secretario de conflictos a un medio de prensa escrito:

El lunes se envió una nota al Ministerio de Educación para solicitar que el encuentro programado en Sucre entre el 10 y 14 de julio se retrase y se pidió, además, que se incremente de 70 a 80 el número de delegados para su organización, y así poder imponer su propuesta, Escuela para rescatar la Patria... no se podrá socializar los documentos que se preparan para discutir en el Congreso, debido a que se sector tendrá un encuentro en esa misma ciudad entre el 5 y 7 de julio, para perfeccionar su propuesta... “de no ser posible esta postergación, se definirá con las instancias nacionales la participación del magisterio urbano”. (La Razón, 28 de junio de 2006)

Es clara la postura adoptada por los maestros urbanos en el proceso de socialización de la propuesta de la CNNLEB, entre las condiciones para su participación se puede identificar: a) la asignación de mayor número de delegados, b) re-programación del CNE, esto para que tengan más tiempo para socializar los documentos a ser debatidos en el CNE. Otro aspecto problemático que provenía del sector del magisterio urbano fue el tema de la educación laica, ya que entre su gremio se encuentran los maestros de religión, que activaron su estado de emergencia, esto a causa de algunos rumores que surgieron en torno a que su materia iba a ser eliminada y de esa manera, ellos iban a quedar sin trabajo. La Asociación de Maestros de Religión decidió discutir ese tema en el CNE.

Entre la última semana del mes de junio y la primera de julio de 2006 se intensificó el proceso de socialización de la propuesta educativa de la CNNLEB. En dichos espacios surgieron otros aspectos problemáticos y reaparecieron otros recurrentes. Por ejemplo, en el caso del evento de socialización en La Paz, realizado el 28 de junio en el Colegio Técnico Ayacucho, resaltaron los siguientes aspectos problemáticos: a) creación de los consejos comunitarios (las ex juntas escolares se opusieron a dicha creación ya que argumentaron que su instancia quedaba eliminada), b) las juntas vecinales solicitaron que se incluya en la propuesta del CNNLEB la declaración de la docencia como profesión libre, esto para mejorar la calidad educativa; c) el tema de la educación laica. Este último tema fue recurrente y se manifestaron organizaciones tales como los evangélicos e instituciones

educativas de convenio, observaron enfáticamente la supremacía del indigenismo sobre la fe religiosa.

La prensa reflejó dicho proceso de socialización de la siguiente manera:

En esos encuentros (de socialización) departamentales se espera recoger la posición de estas instituciones sobre el anteproyecto elaborado por la Comisión Nacional, en el que se hace cambios a la formación escolar, la alternativa, la especial y también la docente. Los talleres de socialización concluirán mañana y, según la presentación del documento que contiene el anteproyecto y que fue distribuido para la discusión, permitirán enriquecer y perfeccionar la propuesta de manera que se tenga un documento más consensuado y mejorado para el Congreso de la Educación. (La Prensa, 29 de junio de 2006)

Por otro lado, sectores como las Juntas Escolares hicieron conocer su descontento, ya que estaban siendo excluidos en el Proyecto de Ley de Educación ASEP. Su dirigente Jhonny Amaru cuestionó la propuesta, manifestó que las juntas escolares desaparecerían y crearían otras organizaciones denominadas Consejos Comunitarios. Asimismo, las juntas vecinales se manifestaron para que su propuesta este incluida en el debate del CNE; ellos pedían que la educación boliviana sea declarada profesión libre para mejorar la calidad de la educación.

Otro actor social que se manifestó y que tuvo bastante atención, por parte de los medios de comunicación, fue la Iglesia Católica, que se pronunció al respecto de uno de los temas más polémicos: la educación laica presente en la propuesta elaborada por la CNNLEB. Así lo reflejo un medio de prensa.

El responsable de Educación de Fe y Alegría, Sergio Von Vacano, planteó que la materia de religión no debe eliminarse de la curricula porque es un componente de la vida humana. En su criterio, los colegios privados que son confesionales deben dar su religión porque son privados y se mostró participe de una práctica democrática de la educación en el país. Similar criterio fue expresado por el presidente de la Asociación Nacional de Colegios Evangélicos de Bolivia (ANCEB), Oscar Muñoz, quien expresó que el 36 por ciento de la población es evangélica y cuestionó que en la nueva ley existan ciertas áreas sesgadas en el indigenismo. (La Razón, 29 de junio, 2006).

Asimismo, fueron las autoridades jerárquicas de la Iglesia Católica quienes también se manifestaron en torno a la educación laica que estaba presente en la propuesta a ser discutida en el CNE.

La Iglesia Católica criticó ayer la propuesta de reforma educativa que busca la desaparición de la materia de Religión del pensum escolar y, además, de los establecimientos educativos de convenio de la estructura educativa boliviana. “Deben ser los padres y no una institución o un sindicato el que imponga las reglas de la educación de sus hijos, Si los padres deciden que no debe haber (materia de religión), se tiene que aplicar (ello), pero velando los derechos de las personas que requieren de este aprendizaje”. Subrayó Monseñor Edmundo Abastoflor. (La Prensa, 16 de junio de 2006)

Destaca la apreciación de la autoridad jerárquica de la Iglesia Católica, que permite identificar un factor importante de generación de conflicto: la interpretación de la propuesta y la afectación a los intereses sectoriales. Como veremos en el siguiente capítulo, las apreciaciones de representantes de actores sociales rescatadas de la revisión hemerográfica y de las entrevistas, muchos de los debates y núcleos conflictivos giran en torno a las diversas interpretaciones que realizan los actores, los intereses que se ven afectados y las

diversas visiones de proyecto país. Se evidenciarán interpretaciones radicales que generan mayor conflictividad y generan mayor debate y repercusión en la opinión pública.

En cuanto a las posiciones radicales que asumieron los maestros urbanos, finalmente, oficializaron su participación en el CNE, a pesar de que la CNNLEB solamente atendió una de sus condiciones referida a la ampliación del número de delegados representantes de dicho sector; pasaron de 80 a 90 delegados acreditados. Asimismo, el magisterio fundamentó su decisión de participar en el evento con su propuesta sectorial “Escuela para rescatar la patria”; manifestaron que harían primar su propuesta en el CNE. En ese sentido, los dirigentes del magisterio urbano manifestaron en medios lo siguiente:

El secretario de Conflictos de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia Miguel Ángel Gómez informo: “El sector del magisterio urbano asistirá a la convocatoria y en ese marco se ha instruido la participación a las federaciones regionales y departamentales para que ratifiquen en el encuentro educativo su propia propuesta de ‘Escuela para rescatar la patria’, que entre otros puntos sugiere la re implementación del ciclo intermedio como un preámbulo de la secundaria”. (La Razón, 4 de julio, 2006)

De la misma manera, en otro medio de prensa escrito, un representante del magisterio urbano, haciendo referencia a su posición sectorial en torno a la propuesta de la CNNLEB, confirmó su asistencia al CNE.

El secretario ejecutivo del sector, José Luis Álvarez, afirmó ayer que la propuesta de la nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” no es más que “la ley gemela de la reforma del Banco Mundial” ... Sostuvo que, al igual que la reforma de 1994, “los sectores no han discutido en sus bases no han polemizado en forma viva a cerca del tipo de educación que se requiere” ... La Confederación del magisterio urbano anunció que participará en este encuentro con 80 delegados de las federaciones de todo el país. (La Prensa, 5 de julio de 2006)

Es evidente que la propuesta educativa elaborada por la CNNLEB fue resultado del trabajo de una comisión compuesta por un conjunto de organizaciones y actores sociales que aportaron y generaron consenso en torno a la propuesta en diversas etapas y espacios participativos; sin embargo, es importante destacar que la participación social que se había dado en las distintas fases de recepción de propuestas, redacción del documento y socialización, trabajadas por la CNNLEB, no garantizarían que posteriormente, en el CNE, vuelvan a aparecer los elementos conflictivos y problemáticos, y se potencien al contar con la atención de los medios de comunicación y la opinión pública, en otras palabras, al estar sobre la lupa.

3.8. El Congreso Nacional de Educación (Julio-2006)

El MEC presentó la propuesta educativa elaborada por la CNNLEB para ser discutida y aprobada en consenso por los actores e instituciones sociales participantes en el CNE que se llevó a cabo del 10 al 14 de julio de 2006 en Sucre. Es importante destacar que la CNNLEB estuvo conformada por 22 organizaciones sociales e instituciones públicas y privadas, entre las cuales se encontraban; la COB, la CTEUB, la CONMERB, la CSUTCB, la CEUB y la Iglesia Católica, entre otros. Dichas instituciones lograron entrar en un aparente consenso en los aspectos que se constituyeron como la base de la nueva política educativa, dicha apariencia o tregua estaba plasmada en el documento que fue puesto a consideración en el CNE.

La propuesta enviada al CNE tenía entre sus principales pilares: la educación fiscal, obligatoria y gratuita. Así también, como segundo principio: la descolonización sin distinción de cultura, raza o lengua, con la interculturalidad trilingüe en áreas urbanas y rurales donde los estudiantes aprenderán las lecciones en su idioma nativo y en español y se les enseñara un idioma extranjero. Otro principio era la educación productiva, en la que los alumnos de secundaria optarán por una especialidad de cuatro áreas: ciencias puras, ciencias médicas, humanística y las artes y deportes. Asimismo, en cuanto a la educación superior se propuso la transformación de las normales en universidades pedagógicas y también se planteó la descentralización de las universidades para atender a las poblaciones rurales. Por último, en cuanto a la educación laica, el Ministro de Educación en una declaración a un medio de prensa escrito mencionó que: “se planteó un tipo de educación laica basada en el respeto a la libertad de creencias, en la que no se podrá imponer ninguna religión como la universal”. (La Razón, 7 de junio, 2006).

Tal como se tenía previsto, el día lunes 10 de julio de 2006, se inició en la ciudad de Sucre el CNE, el cual tenía como propósito fundamental discutir y aprobar en consenso la propuesta trabajada y elaborada por la CNNLEB, con amplia participación social.

El CNE inició con un acto de inauguración en el que destacó una ceremonia andina, que consistió en “pasar una mesa”, además de un número de danzas típicas de Chuquisaca; de esa manera se pidió permiso a la *Pachamama* para iniciar el evento. En ese marco, la primera tarea consistió en realizar la conformación de la mesa directiva del evento. Se eligió a la Directiva del Presídium; sin embargo, el Presidente electo del CNE, Bruno Apaza, representante de la COB, renunció⁴⁵; una vez concretada la renuncia se intentó nombrar a un representante de los maestros urbanos como Presidente del CNE; sin embargo, luego del abandono del mencionado gremio, un representante de los maestros rurales asumió la presidencia, específicamente fue el Profesor Carlos Paredes (CONMERB). A continuación, se detalla la composición del *Presídium*, información extraída de la Acta 1 del CNE:

- Comisión 1. Marco político y filosófico de la Educación Boliviana (Bases fines y objetivos): Que tuvo como responsable a Pedro Apala Flores del CEA y contó con 116 participantes inscritos y su directorio estuvo conformado por:
 - Presidente: Raúl Copa Gonzáles - CONMERB
 - Primer Secretario: Julián López Saigua - CSUTCB
 - Segundo Secretario: Gabino Apata Mamani - CONAMAQ
 - Relator: Teresa Limpas Chávez – CIDOB
- Comisión 2. Participación comunitaria y popular: Que tuvo como responsable a Javier Astorga de la JNPPMMF y contó con 115 asistentes inscritos, su directorio estuvo conformado por:
 - Presidente: Jacinto Huarachi Paco – CSUTCB
 - Primer Secretario: Adrián Herrera Navia - CONALJUVE
 - Segundo Secretario: Emilio Martínez Cabrera – CONMERB
 - Relator: Corpus Malele Noza – CIDOB

⁴⁵ Conforme al Acta N° 1 del CNE y la carta enviada por el representante de la COB, Bruno Apaza Prudencio, el 11 de junio de 2006 al CNE, mediante la cual presentó su renuncia a la presidencia de la directiva del CNE. En la carta se fundamenta y se explica que los motivos que básicamente son: el abandono del Magisterio Urbano y de los estudiantes universitarios, por tal motivo el delegado decidió no asumir la responsabilidad directiva.

- Comisión 3. Subsistema de educación regular, especial y alternativa (Estructura de la organización curricular y evaluación): Que tuvo como responsable a Waldo Blacut, contó con 101 participantes y su directorio estuvo conformado por:
 - Presidente: Calixto Avalos Robles - CONMERB
 - Primer Secretario: Martha Gonzáles de Paco - CEA
 - Segundo Secretario: Luis Huarachi Villchez - CSUTCB
 - Relator: Pedro Tanaka Lens - FRMRVD
- Comisión 4. Subsistema de educación superior de formación profesional (Técnica, tecnológica, formación docente, militar, policial y universidades): Que tuvo como responsable a: Eulalio Gonzales, contó con 117 participantes y su directorio estuvo conformado por:
 - Presidente: Ornar Velasco — Federación Departamental de Cochabamba
 - Primer Secretario: Gregorio Gabriel - Formación Docente
 - Segundo Secretario: Carmen Rosa Mayta - CNENB
 - Relator: Boris Crespo - Universidades
- Comisión 5. Estructura de gestión administrativa: Que tuvo como responsable a Luz Jiménez Quispe de la CEE, contó con 63 participantes y su directorio estuvo conformado por:
 - Presidente: Francisco Urachianta Urapiña - CIDOB
 - Primer Secretario: Julio Condori Mamani – CONMERB
 - Segundo Secretario: Valentín Arispe Hinojosa - CENAQ-CSUTCB
 - Relator: Basilio Nina Huayta - JNPPMMF (Información extraída del Acta 4 del CNE, 14 de julio de 2006)

En el siguiente capítulo, con base en el trabajo de campo, se profundiza en los elementos más sobresalientes e importantes suscitados al interior del CNE, los mismos que giran en torno a los núcleos conflictivos y el avance del proceso.

3.9. Tratamiento del Proyecto de Ley en instancias legislativas (Septiembre 2006 hasta su aprobación en 2010)

Una vez concluido el CNE y teniendo como resultado el documento de Proyecto de Ley Educativa ASEP, que tuvo que transitar por distintas instancias estatales del Órgano Legislativo, no sin antes pasar por un proceso de negociación en mesas de diálogo establecidas con los actores sociales, principalmente con el sector de las universidades privadas, los colegios particulares, las universidades públicas y la Iglesia Católica, que habían abandonado los escenarios de discusión y debate del CNE.

Es el mes de septiembre de la gestión 2006, posterior al proceso de negociación señalado, una vez firmados los convenios con las organizaciones que abandonaron el CNE, el documento fue entregado de manera oficial al Presidente Nato del Congreso Nacional de la República, Álvaro García, para que siga su curso y pueda ser promulgado y puesto en vigencia.

Siguiendo su debido curso, el Proyecto de Ley Educativa ASEP, pasó a ser tratado en el Comité de Educación de la Cámara de Diputados, en la que fue aprobado el 11 de noviembre de 2006. Posteriormente pasó a la Comisión de Desarrollo Humano de la Cámara Baja y fue aprobado el 21 de diciembre sin observaciones de fondo; una vez aprobado por esta Comisión pasó al plenario de la Cámara de Diputados para su respectiva aprobación; sin embargo, fue en esa instancia en la que el documento quedó frenado por dos motivos fundamentales: el primero porque necesitaba, para su aprobación, un marco

legal que permita incorporar los nuevos conceptos que se planteaba, ya que en caso de aprobarse en el marco de la CPE vigente, la educación sería inconstitucional y carecería de coherencia; en tal sentido, se esperó hasta contar con la nueva CEP, aprobada en 2009, para viabilizar la promulgación de la Ley Educativa. El segundo motivo está estrechamente relacionado al primero: el foco de atención de la opinión pública, entre los años 2007 y 2009, estaba en el proceso Constituyente, específicamente en el documento de la nueva Carta Magna. En tal sentido, una vez aprobada la CPE en 2009, el debate de la Ley educativa se reactiva; sin embargo, en ese momento pasa de un plano participativo y público que se había dado en 2006 a un plano estrictamente burocrático, administrativo y gubernamental.

De esa manera, en el presente capítulo se ha presentado los distintos espacios y momentos participativos en los que la propuesta educativa fue avanzando en miras de contar con un documento debidamente concertado para ser promulgado. Fueron esos espacios en los cuales los actores adoptaron diversas posturas en torno a elementos que afectaban de una u otra manera a sus intereses; también mostraron resistencia en torno a hacer prevalecer sus propuestas y visiones. En consecuencia, en esta cronología se puede apreciar que los actores van radicalizando sus posturas conforme va avanzando el proceso hacia su aprobación que, como veremos más adelante, afloraron en el CNE.

Una característica puntual de las actividades y los espacios abordados al interior del presente capítulo, gira en torno a que fueron espacios de debate y consulta institucionalizados, es decir, el MEC a través de la CNNLEB brindaron las condiciones para que se pueda dar la participación por parte de las diversas organizaciones para aterrizar en un documento legítimo y consensuado. Sin embargo, una vez concluido el trabajo de la CNNLEB y remitido a las instancias legislativas, a partir de septiembre de 2006, la participación social fue escasa o nula, ya que la propuesta transitó por instancias íntegramente burocráticas, en la que los ajustes y modificaciones se hicieron con el objetivo de darle “coherencia” al documento de Proyecto de Ley Educativa ASEP.

3.10. Consideraciones sobre los lugares y momentos del accionar de los actores y fuerzas sociales

La construcción de la Ley de la Educación Boliviana ASEP ha sido un proceso desarrollado formalmente desde el año 2006, sin embargo, en función a los hallazgos de la presente Tesis se ha podido identificar cuatro fases que componen dicho proceso, las mismas que datan desde el año 2004. En tal sentido, la primera fase se constituye en los entre los años 2004-2005 en el proceso de evaluación de la Ley N° 1565 de Reforma Educativa, en el que se pretendía abrogar la política educativa vigente, en un marco de crisis política y social; la segunda fase es la conformación de la CNNLEB el año 2006 en la cual, con base en las propuestas educativas de los actores sociales, se trabajó en la propuesta educativa ASEP para ser aprobada en consenso y con amplia participación social en el CNE de 2006, esta fase estuvo caracterizada por el inicio de la gestión del nuevo gobierno del MAS; la tercera fase fue el desarrollo del CNE en 2006, en el cual se discutió la propuesta y se visibilizaron las posturas de los actores participantes en torno al futuro de la educación, en dicha fase se aprueba el anteproyecto de Ley Educativa ASEP; finalmente la cuarta fase fue desarrollada en instancias Legislativas y Ejecutivas del Gobierno desde que concluyó el Congreso Nacional de Educación en 2006 hasta 2010, que estuvo marcada por negociaciones específicas con actores que abandonaron los espacios participativos, ajustes burocráticos al

documento final y la espera de la aprobación de la CPE de 2009, para que posteriormente, la Ley Educativa ASEP sea promulgada el año 2010.

En ese sentido, la propuesta educativa fue transitando por las mencionadas fases que estuvieron compuestas por distintos espacios y momentos en busca de la concertación en torno al futuro de la educación. Una característica que hace a cada una de las fases es que fueron espacios y momentos institucionalizados, es decir que el MEC a través de la CNNLEB dispuso de las condiciones para que se desarrolle el mencionado proceso, y que además tuvieron un trasfondo político específico que condujo el proceso.

CAPÍTULO IV. Participación social en el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

4.1. Participación social traducida en los posicionamientos en torno a la propuesta educativa de la Comisión Nacional para la Nueva Ley Educativa Boliviana

El presente capítulo gira en torno a la participación social de los actores y fuerzas sociales, traducida en las posturas adoptadas alrededor de los distintos aspectos de la propuesta educativa elaborada por la CNNLEB. Como se verá más adelante, las posturas de los actores sociales, en algunos casos fueron radicales y estuvieron sostenidas en decisiones corporativas. Asimismo, fueron algunas posturas y demandas que se convirtieron en articuladoras para aglutinar a diversos actores, hacer fuerza para intentar cohesionar y así hacer prevalecer sus intereses organizacionales e instituciones. Así también, algunos contenidos de la propuesta educativa de la CNNLEB se tornaron conflictivos y problemáticos al ser considerados como elementos que atentaban a las conquistas sectoriales históricas e iban en contra de sus intereses.

Los núcleos conflictivos en el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP emergen directamente del contenido de la propuesta educativa de la CNNLEB. Pese a que dicha propuesta fue elaborada y consensuada entre las 22 organizaciones que conformaban la CNNLEB, como se ha visto en el anterior capítulo, el punto álgido se suscitó en el CNE de 2006, en donde algunos actores sociales adoptaron posturas, realizaron acuerdos internos y manifestaron su descontento o respaldo hacia la propuesta educativa en discusión.

Con base en el trabajo de campo, a continuación, se desarrollan los núcleos conflictivos identificados en el proceso de discusión y debate de la propuesta educativa elaborada por la CNNLEB; también se identifican y describen los posicionamientos y acciones asumidas por los actores sociales, en el marco de la participación social, en un escenario en el que algunos actores buscaron hacer prevalecer sus intereses y otros encontrar el consenso. Los núcleos conflictivos son desarrollados bajo la siguiente organización temática:

- Descolonización, Interculturalidad y Plurilingüismo.
- Educación productiva y técnica.
- Descentralización universitaria.
- Educación laica.
- Control social y participación comunitaria en la educación.
- Educación única.
- Representatividad y abandonos en el Congreso Nacional de Educación.

4.2. Descolonización, Interculturalidad y Plurilingüismo

El concepto de descolonización fue una de las más potentes incorporaciones de la propuesta educativa elaborada por la CNNLEB. El concepto fue gestado desde un plano político-ideológico; en consecuencia, se constituyó como la base filosófica, ideológica y política de la propuesta educativa en discusión. Esta temática sobresale, no necesariamente por considerarse exclusivamente conflictiva, ya que la mayoría de las propuestas educativas presentadas en la primera fase de trabajo de la CNNLEB contenían la concepción descolonizadora de la educación, que era uno de los pilares de la transformación educativa del país. En otras palabras, el concepto de descolonización se consolidó como el tronco

común de las principales propuestas educativas que fueron la base del trabajo de la CNNLEB. Sin embargo, esto no implicó que se generen diversos criterios y posicionamientos en torno a esta incorporación.

En ese sentido, el Ministro Félix Patzi, en una entrevista a un medio de comunicación de prensa escrita, manifestó en torno a las propuestas educativas y la descolonización:

¿En qué medida el Gobierno asume la reforma? Entre todas las propuestas educativas para el congreso hay una línea en común, que es la descolonización, que comparte con la visión del Gobierno. En su diagnóstico todos señalan la exclusión. Tenemos que operativizar la descolonización en un proyecto educativo” (La Razón, 31 enero, 2006).

De ahí que, por considerarse a la descolonización como el pilar de la propuesta educativa de la CNNLEB, es importante desarrollar el posicionamiento de algunos actores en torno a la descolonización que también está asociada a la interculturalidad y plurilingüismo.

La concepción de educación descolonizadora que se incorporó en la propuesta de la CNNLEB fue la siguiente:

Descolonizadora, que significa poner fin a las fronteras étnicas, es decir, en la otorgación de oportunidades, ya sea esto en el campo académico, laboral, político y económico no se privilegia a nadie ni a partir de la raza, pertenencia étnica y/o lingüística. También significa no privilegiar las concepciones del mundo occidental como si fueran únicos y universales, sino implica valorar los conocimientos, saberes y tecnología de las civilizaciones de las sociedades indígenas tanto de tierras amazónicas y andinas. (MEC, 2006 a, p. 12)

En palabras de Félix Patzi, Ministro de Educación de ese entonces, la descolonización en educación significa: “Dejar de admirar la civilización de afuera, no podemos seguir siendo seguidores, debemos empezar a ser protagonistas, lo cual no significa desechar lo externo, sino acoplarlo” (La Razón, 11 de marzo, 2006). De la misma manera, se puede complementar dicha explicación con elementos importantes que surgieron durante una entrevista realizada al ex Ministro de Educación, en el marco de la presente tesis:

Con la descolonización se apuntaba a transformaciones, en el cambio de ‘igualdad de oportunidades’, que yo he llamado a eso des-colonialidad, de ahí vienen por ejemplo varios artículos que intervienen: la universidad, los institutos militares. Entonces de ahí se ha planteado las universidades especiales de militares, de policías que todavía está en la Ley pero muy cambiado de enfoque. (F. Patzi, entrevista, 2016).

En cuanto a la línea en común que trazó el concepto de descolonización, también destacó la importancia de la educación plurilingüe:

Lo que prima en la educación es la visión colonizante y se debe pensar en el país desde lo que es, desde sus potencialidades. En esa visión cualquier director estará dispuesto. Nunca se planteó una política estatal, pero ahora serán idiomas oficiales y deberán enseñarse, pero también rescatará el inglés como idioma extranjero, pero como es instrumental sólo pueden acceder a él los que tienen plata. Si es la puerta al mundo, se debe enseñar obligatoriamente desde kínder. (La Razón, 31 enero, 2006)

En cuanto al concepto de descolonización e interculturalidad al interior de la propuesta de educación de la CNNLEB, el Ex Ministro Félix Patzi, mencionó a un medio de comunicación escrito, lo siguiente:

Debo explicar que se usó el concepto de descolonización y no interculturalidad porque lo último refiere a una relación entre culturas, mientras que la descolonización será al

desmontaje de las relaciones sociales basadas en la relación de razas, culturas. Es decir, la descolonización significa eliminar privilegios de una casta dominante y poner a toda la gente con la misma oportunidad, esa es la descolonización. La interculturalidad no elimina los privilegios y los privilegios fundamentalmente en términos de raza y cultura. Si partimos de este concepto, la educación tiene que apoyar a la gente sin distinción de clase ni etnia ni de raza y que todos tengan la misma oportunidad. Es decir, no tendría que haber un colegio Calvert o Montessori ni de convenio con contenidos privilegiados; eso desaparece. Si va a haber educación privada, que exista, pero van a llevar los mismos contenidos, las mismas materias que en toda la educación fiscal. (La Razón 23 de junio de 2006)

Por su parte, los maestros urbanos, en su propuesta: “*La escuela para rescatar la patria*”, propusieron, entre las bases y fines de la educación, elementos tales como: educación universal, fiscal y gratuita; única y democrática; antiimperialista y revolucionaria; intracultural, intercultural y plurilingüe; científica, crítica y laica (CTEUB, 2006, p. 9-10), sin embargo, estos fines tienen distancia con el planteamiento de la descolonización, fundamentalmente por la carga política del concepto en cuestión. Así mismo, la propuesta de los maestros rurales giraba en torno a la educación intracultural, intercultural, lo comunitario, lo productivo, liberador y revolucionario, en ese sentido el concepto de descolonización se vio complementado y enriquecido por esas propuestas.

La Iglesia Católica, por su parte, mostró su postura por medio de las instituciones que la representaban al interior del CNE. La CEE, se posicionó de manera neutral con relación a la incorporación de la descolonización en la educación; sin embargo, su posicionamiento tenía como base su propia interpretación con base en la experiencia de la Iglesia Católica en educación. El representante de la CEE mencionó su apreciación en torno a su planteamiento sobre la descolonización.

El secretario Nacional de la Comisión Episcopal de Educación, Eduardo Gonzales, afirmó: respecto a las escuelas de convenio: “La Iglesia Católica aporta desde hace 40 años a través de las unidades públicas fiscales de convenio con la tendencia a la descolonización enfocada al acceso a educar a los pueblos originarios marginados por los modelos de Estado desde la creación de la República”. (La Razón, 10 de julio de 2006)

Sin embargo, a pesar de no mostrarse en contra del concepto de descolonización, en un documento oficial⁴⁶ del Consejo Nacional de Educación Católica (CNEC) y la CEE en el cual presentaron su posicionamiento en torno al anteproyecto de Ley Educativa ASEP, no incluyen el concepto de descolonización, lo que refleja su discrepancia real ante dicha incorporación. Claramente esto se dio porque la interpretación y los alcances que se manejaba desde la CNNLEB era distinta a la que tenía la Iglesia Católica y sus instituciones.

Por otro lado, el bloque indígena, en su propuesta, no presentó de manera explícita el concepto de descolonización; sin embargo, se planteó el concepto de interculturalidad y plurilingüismo, en ese sentido, este bloque no tuvo mayor problema al aceptar y reconocer la incorporación de dichos conceptos en el documento final de la CNNLEB, el mismo que fue enriquecido con sus propios postulados trabajados al interior de este bloque. Plantearon construir una educación “con identidad cultural, lingüística y de calidad, que contribuya a la formación de una sociedad crítica, creativa, participativa, horizontal, equitativa,

⁴⁶ Aportes, enmiendas y complementaciones del Consejo de Nacional de Educación Católica (CEE, 2006).

democrática y recíproca” (CONAMAQ, et. al., 2004, p. 29), además de construir una educación plurinacional en torno a un proyecto educativo político, ideológico y filosófico.

Asimismo, los conceptos de descolonización, interculturalidad y plurilingüismo fueron debatidos al interior de dos comisiones. En la Comisión de trabajo 1: Marco político y filosófico de la educación (Bases, fines y objetivos), con base en la revisión de actas del CNE e informes de las comisiones de trabajo del CNE, se puede afirmar que estos conceptos no fueron considerados como tema conflictivo o problemático, por el contrario, estos conceptos fueron constantemente enriquecidos y se encontró el consenso en torno a ellos. Sin embargo, en la Comisión de trabajo 2: Subsistema de educación regular, especial y alternativa (Estructura de organización curricular y evaluación), se presentó el concepto de descolonización como tema de bastante atención, el motivo fue “la comprensión de los conceptos... fue muy heterogénea, los participantes fundamentaron desde la visión universal occidental, por una parte y por otra las re conceptualizaciones hechas desde la visión propia a partir de las culturas indígenas originarias” (Acta 4, CNE). Asimismo, se manifiesta que fue la segunda visión la que primó y la que permitió la aprobación e incorporación de dichos conceptos.

En consecuencia, la incorporación del concepto de descolonización en la propuesta de la CNNLEB provenía directamente de la propuesta política del gobierno ya que, como se ha visto antes, ninguna organización planteo el concepto de manera explícita, en ese sentido, la descolonización de la educación como base y fundamento de la propuesta tuvo un trasfondo de intencionalidad por generar cambios estructurales a través de la educación.

4.3. Educación productiva y técnica

La educación productiva fue considerada, al igual que la descolonización, como un pilar fundamental de la propuesta de la CNNLEB y se constituyó como un núcleo medianamente conflictivo, ya que el concepto “productivo” fue ligado estrechamente a la educación técnica. En ese sentido, la propuesta de la CNNLEB menciona: La educación es productiva, porque está orientada a garantizar el proceso de producción, conservación manejo y defensa de los recursos naturales. Asimismo, menciona que la educación es científica, técnica y artística porque “desarrolla los conocimientos y sabiduría desde la cosmovisión de las culturas milenarias en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología, para contribuir al desarrollo integral de la humanidad” (MEC, 2006 a, p. 15).

En un nivel más operativo consistía en que los alumnos de secundaria optarán por una especialidad de cuatro áreas: ciencias puras, ciencias médicas, humanística y las artes y deportes. Esto permitiría que los bachilleres concluyan la secundaria con un oficio que calificará su formación. El Ministro de Educación de ese entonces, lo manifestó en una entrevista a un medio de prensa escrito, de la siguiente manera:

Queremos que los bachilleres tengan una profesión de oficio, que sean aptos para trabajar y continuar sus estudios a nivel técnico superior u otros. Esto permite solucionar la crisis y potenciar la economía del país porque va a empezar a activar la economía de todas las regiones y así se dará oportunidades. (La Razón, 23 de junio, 2006)

El apoyo y respaldo a la educación técnica provino principalmente de la JNMMPPF. Esto queda en evidencia en el siguiente fragmento de entrevista realizada a un delegado y representante de dicha organización, en donde se visibiliza la postura en torno al bachillerato técnico.

Había ciertas posiciones negativas, por ejemplo, en un momento hicimos un convenio con el SEGIP [Servicio General de Identificación Personal] de que a los estudiantes se les diera su licencia de conducir, algunos padres de familia decían: “porque a mi hijo se le está dando la licencia de conducir, acaso quieren que mi hijo sea solo chofer” ... en algún momento decían: “porque quieren que mi hijo sea solo técnico y quieren botarlo al campo laboral, yo quiero que mi hijo sea profesional”. Sin embargo, nosotros tenemos la visión clara que para ser profesional era bueno que tenga un conocimiento técnico para tener una visión de que quisiera estudiar posteriormente, porque normalmente los bachilleres y, actualmente podemos ver que salen sin una visión clara de que quieren ser en su vida futura, que quieren estudiar en su vida futura. (F. Gutiérrez, entrevista, 2016)

En cuanto al planteamiento de la educación técnica-productiva, esta trajo consigo algunas repercusiones. Por un lado, el MEC resaltaba su importancia ya que planteaban que, gracias a este pilar se podría implementar el bachillerato técnico humanístico y de esa manera los bachilleres contarían con oficios para insertarse al mercado laboral. Sin embargo, otros actores articularon una posición negativa fundamentada por el aspecto económico y de equipamiento que implicaba contar con una verdadera educación técnica y productiva.

Haciendo hincapié en el aspecto económico y de sobre el equipamiento necesario para la implementación de una educación técnica, se manifestó la institución “Fe y Alegría”⁴⁷ por medio de su Director, quién manifestó en un medio de prensa: “Sobre el planteamiento de la Educación Técnica, Ozumi expresa que es una buena medida en cuanto se facilite el equipamiento, personal calificado y una curricula y contenidos bien definidos. Él, asegura que Fe y Alegría cuenta con estos elementos” (La Razón, 8 de junio de 2006). En ese sentido, el tema de debate se dio en torno a que el Gobierno se comprometiera a equipar las unidades educativas para contar con los insumos necesarios para formar a los bachilleres como técnicos.

Por su parte, los maestros urbanos ya habían planteado su afinidad ante esta temática, al interior de la CNNLEB, mostrando cierta similitud al interior de su propuesta educativa, específicamente en el enunciado sobre educación productiva. No obstante, resaltaron las falencias y posibles conflictos que se podían desatar a causa de la designación de ítems para las materias técnicas. Alertaron a su directiva sobre el perfil profesional que debían tener los docentes que se harían cargo de la especialización técnica para el bachillerato técnico. Una vez más, a causa de este tema surgió, por parte de los maestros, la defensa por el escalafón docente y el rechazo a la posible incorporación de profesionales libre a la labor docente.

Sin lugar a dudas, el tema de la educación técnica y productiva generó el pronunciamiento favorable de los actores sociales, sin embargo, muchos de ellos se mostraron escépticos, ya que argumentaron que la educación técnica es una educación altamente costosa y que solamente podría ser viable si el Gobierno asumiría los gastos de equipamiento.

Por otro lado, en la Comisión de trabajo 4 del CNE: Subsistema de educación superior de formación profesional (Técnica, tecnológica, formación docente, militar, policial y universidades), se enriqueció la propuesta, incorporando a la educación artística como elemento que sería parte del mismo subsistema y que tendría un tratamiento similar al de la educación técnica.

⁴⁷ Institución educativa de la Iglesia Católica, auspiciada por la Compañía de Jesús (Orden Jesuita).

4.4. Descentralización universitaria y universidades privadas

En el marco de la propuesta educativa de educación descolonizadora y, sobre todo, en el aspecto de la atención a las poblaciones rurales y urbanas con base en una educación única; la CNNLEB introdujo en su propuesta la descentralización de las universidades públicas del país. Respecto a eso, en una entrevista para un medio de prensa escrito, el Ministro de Educación de ese entonces, Félix Patzi, manifestó que: “De acuerdo al proyecto, las universidades mantendrán el espíritu de educación única, ‘sin privilegios’, y deberán ofrecer carreras desde el nivel técnico medio hasta doctorado, ‘en cualquier lugar, en el área rural y urbano, en las universidades privadas y públicas’” (La Razón, 24 de junio de 2006). En consecuencia, este componente de la propuesta llevó a discutir sobre la autonomía universitaria⁴⁸ ya que, al introducir la descentralización universitaria, el Estado estaría ejerciendo cierto grado de autoridad sobre las universidades, obligándolas a descentralizarse a otras áreas del país. Así mismo, otro medio de comunicación lo refleja en la declaración de un representante de la CNNLEB: “el objeto es que todas las personas tengan acceso a los estudios superiores por igual. Para ello el Ejecutivo sugiere que tanto las facultades, carreras o simplemente paralelos de una materia funcionen en las provincias con el mismo plantel docente” (La Prensa, 6 de julio de 2006). Por otro lado, un representante de la CNNLEB, Wenseslao Humerez manifestó a otro medio de prensa escrito: “La educación universitaria superior se va a desconcentrar, esto va servir a los sectores más desprotegidos que no han tenido educación superior hasta el momento”, dijo el representante de la comisión (La prensa, 6 de junio de 2006).

En cuanto al posicionamiento del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), en torno a la descentralización de las universidades, su representante, Gonzalo Taboada, se manifestó indicando: “Estar de acuerdo con desconcentrar las carreras de las universidades hacia el área rural porque es un proceso que ya se lleva adelante en varios departamentos. Dijo, empero, que se deberían prever los recursos para estos cambios” (La Prensa, 7 de junio de 2006). Así mismo, en otra declaración el representante del CEUB argumentó la falta de apoyo de los gobiernos locales: “lo que nos hace falta es la participación comunitaria para definir con precisión las carreras más adecuadas a la necesidad de la gente y las expectativas de la propia población rural” (La Razón, 13 de julio, 2006.)

En esta problemática resalta la participación y reacción del CEUB como institución representante y aglutinadora de las universidades públicas del país. En este tema existió tensión, sin embargo, fue superado; las universidades argumentaron que la descentralización no es una novedad para la universidad pública ya que ellos trabajan con sedes rurales, sin embargo, hicieron conocer su posición en torno a la baja participación local en el área rural y sobre todo el tema económico, ya que la descentralización universitaria significa invertir mayores montos económicos y para ello solicitaron el incremento en el presupuesto asignado a las universidades. En tal sentido, este elemento de la propuesta de la CNNLEB se convirtió en una contra propuesta de las universidades, ya que condicionaron la descentralización al incremento presupuestario.

Por otro lado, el tema de las universidades privadas generó algunas incomodidades y tensiones al interior de la Comisión de trabajo 4 del CNE: Subsistema de educación superior de formación profesional (Técnica, tecnológica, formación docente, militar y

⁴⁸ Conquista histórica e irrenunciable de las universidades públicas del país.

policial y universidades). En dicha comisión, en primera instancia, los participantes del bloque indígena manifestaron el rechazo a la participación de la Asociación Nacional de Universidades Privadas (ANUP), ya que se consideró, que la discusión giraba en torno a aspectos centrales de la educación gratuita y pública; en ese sentido, la presencia de las universidades privadas no tenía sentido.

Las universidades privadas, al percibir dicho rechazo, decidieron retirarse del evento, al considerar que no se estaba respetando su derecho a participar y al disenso. Otro motivo que consideraron para su abandono fue la exclusión de las universidades privadas en el Artículo 1 del documento de anteproyecto. En tal sentido, argumentaron que no existía equidad en cuanto al nivel de representación de las organizaciones sociales y las instituciones que trabajan íntegramente en el ámbito educativo, manifestaron que la ANUP representa a más de 100 mil estudiantes y que su representatividad en el evento es reducida y no tiene coherencia con la responsabilidad que ellos asumen.

4.5. Educación laica

Este componente de la propuesta presentada por la CNNLEB es considerado como uno de los núcleos conflictivos más amplios, ya que además de ser un tema que involucra directamente a la Iglesia Católica y otras iglesias, también otros actores sociales se manifestaron en torno a este aspecto. Este núcleo trascendió del plano educativo y se instaló en las esferas jerárquicas más altas del Gobierno y de la Iglesia Católica. Asimismo, otros sectores tales como las asociaciones de profesores de religión, los colegios de convenio y los padres de familia se manifestaron en torno a esta problemática.

La propuesta educativa mencionaba entre sus bases que la educación boliviana debería ser: laica, pluralista y espiritual, basada en el respeto a la libertad de creencias en la que no se podrá imponer ninguna religión como la universal. Sobre dicha propuesta, el Ministro Patzi, argumentó a un medio de comunicación, sobre el contenido de la propuesta de educación laica: “No habrá más monopolio en la educación de una religión, sino: respeto, derecho y libertad de practicar la fe que nos identifique, desde las religiones orientales hasta las que son practicadas por nuestros pueblos originarios, si exclusión sino de mutuo respeto” (La Razón, 11 de julio de 2006).

En torno a dicha propuesta, las posturas y observaciones de los actores sociales se centraron en cuatro ejes de discusión: a) el tema de los ítems de la materia de religión, b) La mayoría de la población profesa la fe católica y es incoherente tener una educación laica; c) la religión es un componente de la vida humana, y no debe ser eliminada de la educación, d) la situación de las unidades educativas confesionales de convenio y, e) la formación docente a cargo de la Iglesia Católica.

En el marco de los ejes identificados, se manifestó la Fundación Fe y Alegría, refiriéndose básicamente al aspecto de los docentes de la materia de religión y enfatizando en los ítems de dicha materia. Enrique Ozumi, Director de Fe y Alegría, manifestó a un medio de comunicación: “si bien esta medida es acorde a lo establecido en la Constitución, con la libertad de credos, lo negativo sería que con la misma se eliminen los ítems de religión. Esto sería ir en contra de tolerancia a los cultos” (La Razón, 8 de junio de 2006).

Por su parte, el Monseñor Jesús Juárez, Obispo de El Alto, hizo referencia al tema, calificando a la propuesta de eliminación de la materia de religión como una precipitación, en su criterio: “un ministerio no puede dejarse guiar sólo por los sindicatos de maestros,

sino que debe tomar en cuenta la opinión de las instituciones que se dedican a la educación” (La Prensa, 26 de junio de 2006).

Con relación a este aspecto, la CNNLEB planteó en su propuesta educativa distintas alternativas a la problemática sobre la materia de religión. Por un lado, existía la opción de que se elimine la materia de religión, opción radical; por otro lado, se planteó que la materia de religión sea optativa y que se cambien los contenidos por otros que abarquen la historia de las religiones. En ese sentido el punto de vista del Ministro Patzi, fue el siguiente:

Estoy seguro que ganará la posición optativa, es posible que unos lleven historia de la religión. A lo que no le veo mucho sustento es a la materia de ética. La enseñanza de ética no ha sido definida y no es posición del ministro ni del gobierno... La religión es una cuestión de fe y eso no se aprende con una materia. Algunos colegios obligan a asistir a la misa y hasta dan fichas. Los niños van protestando, pero no se fortalece su creencia. (La Razón, 23 de junio de 2006)

Al hacerse pública la propuesta de educación laica y la posibilidad de que la materia de religión sea eliminada de la curricula, la postura de los maestros de religión no se dejó esperar y se vio reflejada en la declaración de uno de sus dirigentes a un medio de comunicación de prensa escrita: “Gutiérrez aseguro que los maestros, a los cuales representa, tienen una propuesta que esperan poder consensuar en el Congreso, con el objetivo de avanzar en beneficio de los estudiantes que cursan sus estudios en Oruro”. (La Razón, 28 de junio, 2006)

Por su parte, Fe y Alegría se manifestó por medio de su representante, haciendo referencia a la posible eliminación de la materia de religión del sistema educativo. La postura asumida por dicha institución giró en torno a que la religión no puede ser eliminada de la educación, ya que es un componente importante de la vida humana y más aún de los niños y jóvenes que se encuentran en procesos formativos. Asimismo, se enfocaron en el tema de las unidades educativas privadas confesionales, ya que ellas profesan una religión determinada y es parte de su tradición brindar a sus estudiantes una formación en valores que estén apegados a su religión.

Fe y Alegría, la institución que alberga a los colegios católicos de convenio, propone que en las unidades educativas del Estado se enseñe religión, pero no como una asignatura que considere una fe en particular, como hasta el momento con la prédica católica, pues ello anularía la práctica democrática. El representante de esta institución, Sergio Von Vacano, explicó que esta materia no debería eliminarse de la currícula por que la “religiosidad es un componente de la vida humana”, Considera que los colegios privados confesionales deberían enseñar la religión que profesan. (La Prensa, 29 de junio de 2006)

Un criterio similar al de Fe y Alegría fue planteado por la Asociación Nacional de Colegios Evangélicos de Bolivia (ANCEB), su representante Osear Muñoz expresó que: “el 36 por ciento de la población es evangélica y cuestionó que en la nueva ley existan ciertas áreas sesgadas en el indigenismo”. Así mismo, mencionó: “que en este Congreso se respete la posición de este sector en sentido de enseñar a sus hijos en la fe evangélica. Afirmo que no admitirán prácticas que estén desacuerdo con su fe” (La Prensa, 29 de junio de 2006).

Dicho planteamiento hacía referencia al porcentaje de la población boliviana que profesa la fe evangélica. En ese sentido, ese fue otro argumento que se manejó por parte de las organizaciones y actores sociales que se posicionaron en contra de la educación laica en la

propuesta educativa de la CNNLEB, además, se consolidó una posición radical, ya que cerró cualquier tipo de negociación planteando que en sus unidades educativas no permitirán otras prácticas que estén en desacuerdo con su fe.

Todos los aspectos y posturas señaladas hasta aquí, corresponden a criterios lanzados por los actores en la etapa de socialización de la propuesta educativa del Gobierno. Ya iniciado el CNE, fue la Iglesia Católica por medio de la Conferencia Episcopal de Bolivia (CEB) que se constituyó como uno de los actores más importantes y con mayor poder de incidencia en la opinión pública, en contra de la propuesta de la educación laica. Dicha institución estaba en emergencia y planteó para el CNE, tres aspectos fundamentales para ser discutidos: a) la clarificación del término “laico” al interior de la educación, b) el respeto al aporte económico a las escuelas públicas de convenio y, c) una visión incluyente en la educación. En la nota enviada por el Secretario Ejecutivo de la CEE, Eduardo Gonzales Saá, a la directiva del CNE, se argumentan los motivos por los cuales la Iglesia Católica y sus organizaciones deciden retirarse del evento.

- La imposibilidad de ser tomados en cuenta en nuestras propuestas debido a una actitud desfavorable a los planteamientos alternativos al documento base.
- La imposición férrea por las mayorías aplastantes, frente a los grupos minoritarios.
- La constante afirmación de que el documento base es “inamovible”.
- Las participaciones disidentes fueron acalladas de raíz.
- La no consideración de las propuestas alternativas al documento base.
- La apelación de mecanismos de viejo cuño político como el uso de votos por consigna y sin discernimiento, el direccionamiento y la manipulación en la elección del *presídium* desconociendo la libertad de criterio que debe tener la asamblea.

Por su parte, el Gobierno, con relación a la posición de la Iglesia Católica y la CEE, en torno a la educación laica, mostró su interés de mantener una buena relación con la institución eclesiástica, atribuyó los malos entendidos a intereses ajenos al Gobierno. Así lo denunció el Ministro Patzi: “que existen grupos interesados en transgiversar el sentido de la educación laica y utilizar el tema políticamente para enfrentar a la Iglesia Católica con el gobierno”. Por su parte, la Iglesia Católica por medio de su máxima autoridad, Cardenal Terrazas, planteó en defensa de la enseñanza de una creencia en las escuelas:

Ya hemos dicho nuestra palabra sobre la posición de la Iglesia en cuanto a la materia de religión que supuestamente el Gobierno quiere suprimirla. Hemos quedado que se defenderá el gran principio que es el derecho universal para profesar una religión. Esto es irrenunciable y no se puede negociar. Es la base que va a ayudar a formar una familia mucho más unida a la causa del reino de la justicia y la paz. Y a construir un país en que no se viva siempre sobre sobresaltos. (La Razón, 11 de julio, 2006)

Por otro lado, el Obispo de El Alto, Jesús Juárez realizó una declaración en la cual se refirió al Gobierno y dejó entre ver que percibía una serie de contradicciones al interior del Gobierno:

El Obispo de El Alto Jesús Juárez Dejo ver ciertas sospechas de un “doble discurso” del Gobierno sobre las posiciones de Morales y de Patzi, en un contexto en que hace algunas semanas el propio presidente Evo Morales declaró profesar la religión católica y el vicepresidente Álvaro García Linera dijo que fue formado en esa fe... La iglesia católica pidió al Presidente que no confunda un Estado laico con uno “laicista”, hostile a las religiones. En respuesta a los anuncios de que en la Constituyente se dejará sentado que Bolivia es un país laico. (La Razón, 11 de julio, 2006)

Es evidente que las posturas divergentes entre el Gobierno y la Iglesia Católica, que se dieron al interior del CNE, trascendieron el marco de discusión estrictamente educativo y se convirtieron en un tema de debate público. Este asunto se convirtió en un punto de discrepancia entre las personas que estaban a favor de mantener la enseñanza de la materia de religión en las escuelas y aquellas que estaban de acuerdo con la educación laica sin vínculos religiosos.

A medida que la problemática comenzó a adquirir matices confrontativos, la Iglesia Católica puso en duda la continuidad de su participación en el CNE y decidió optar por dejar de discutir el tema de la educación laica, esto porque consideraban que ya habían dado su criterio respecto al tema. Sin embargo, al permanecer en el evento, asumieron una posición de “resguardo a la participación social” en el evento, ya que algunas instituciones y organizaciones se encontraban en conflictos y amagaban con abandonar el evento. En ese sentido, la permanencia de la Iglesia estuvo condicionada, mencionaron que: si no existía plena participación social, es decir, si todos los participantes se encontraban en el CNE, ellos continuarían, por el contrario, en el caso de que algunas organizaciones dejen el evento y mellen la participación social la Iglesia Católica tomaría la misma decisión.

El delegado de la Comisión Episcopal de Educación, Eduardo Gonzales, planteó que “la Iglesia observará que se cumplan los principios básicos de participación y consenso para que todos los sectores puedan presentar sus propuestas adicionales al documento, y su permanencia será considerada dependiendo del retorno de los sectores des enmarcados”. (La Razón, 12 de julio de 2006)

En ese panorama conflictivo, otras organizaciones tales como los maestros urbanos, la COB, las universidades públicas y privadas se habían retirado del evento. En ese sentido, el MEC estableció un acuerdo con la Iglesia Católica para garantizar su participación. El acuerdo consistía en que la participación de la Iglesia dependía de que exista plena participación social, eso significaba que, si se reincorporaban los sectores desenmarcados, la Iglesia continuaría participando, así lo reflejó un medio de prensa escrito:

Un acuerdo logrado entre la Iglesia católica y el ministro de Educación Félix Patzi... dio esperanzas para que el debate llegue al Congreso Nacional de la Educación en Sucre, pese a que cuatro sectores vinculados con la enseñanza decidieron dejar el encuentro. El compromiso de ambas instituciones es, precisamente, el regreso de los maestros urbanos, de la COB y de las universidades públicas y privadas. (La Razón, 13 de julio de 2006)

Asimismo, el acuerdo también sostenía que se ratifica la educación laica mientras los monseñores Jesús Juárez y Luis Sainz señalaron que se logró el respeto a la Constitución y al derecho a profesar una religión, el Ministro Patzi aseguró que: “la enseñanza de esa seguirá en las aulas”. Textualmente el acuerdo señala que:

“Se respeta y garantiza la plena libertad de espiritualidad, religiosidad y culto en el marco de la diversidad de nuestro país. En consecuencia, se garantiza la vigencia de la asignatura de Religión en la currícula escolar nacional. Por lo cual el Estado continúa garantizando la dotación de ítems” Además, en el acta se garantiza la vigencia de los convenios del Estado con la Iglesia en materia de educación, asimismo acuerda que ambos coordinarán para mejorar la educación. (La Razón, 13 de julio de 2006)

Sin embargo, más allá del acuerdo logrado, persistía en la Iglesia Católica la posibilidad de abandonar el evento, así lo manifestó el Arzobispo de Cochabamba Tito Solari quien dijo que la Iglesia analizaba la posibilidad de abandonar el CNE porque el Gobierno

monopoliza el proyecto de educación “hay un ambiente muy politizado y un proyecto único, entonces esto induce a los miembros del Congreso a abandonar el evento” (La Razón, 13 de julio de 2006).

Pese al acuerdo firmado por la Iglesia Católica y el MEC, la CEE tomó la decisión de abandonar el evento argumentando que su salida es por defensa a la enseñanza de la religión en la educación. La salida del evento, por parte de la Iglesia Católica, se dio acompañada por los maestros urbanos y la universidad pública, quienes coincidieron en el criterio de que el MEC, mediante la CNNLEB, asumió una actitud unilateral y vertical en la cual no existían las condiciones para debatir.

Finalmente, el CNE aprobó la propuesta manteniendo la educación laica y radicalizándola, quedando plasmada en el proyecto de ley de la siguiente manera: “La educación es laica, pluralista y espiritual porque respeta la espiritualidad de cada cultura y la libertad de creencias religiosas, promueve los valores propios y rechaza todo tipo de imposición dogmática religiosa”. (MEC, 2006 a).

Es importante mencionar que esta temática fue trabajada al interior de la Comisión de trabajo 1: Marco político y filosófico de la educación (Bases, fines y objetivos), en la cual, abiertamente se manifiesta en el informe de comisión que la Iglesia Católica sugirió que la educación sea “pluralista religiosa”, no laica.

En este elemento conflictivo es necesario visibilizar la correlación de fuerzas que se fue dando. Claramente, la Iglesia Católica, mostró su influencia en la sociedad civil y la opinión pública, por tal motivo, el debate de la educación laica llegó a las más altas esferas del Gobierno, constituyéndose como un elemento muy delicado, en el cual se puso en juego la capacidad de negociación del Gobierno. El motivo fue claro, más allá de la propuesta de educación laica que se pretendía incorporar en la propuesta educativa, la Iglesia Católica perdía un cúmulo de “privilegios”, tales como la subvención de los colegios de convenio, el monopolio de la materia de religión y la formación de maestros en las normales que administraba.

4.6. Control social y participación comunitaria en la educación

Este núcleo conflictivo surge, principalmente, porque la propuesta educativa elaborada por la CNNLEB contemplaba la creación de los “Consejos Sociales” como instancia de vinculación y proposición entre la comunidad, las universidades y las organizaciones sociales. En ese sentido, fueron las universidades públicas las que se vieron afectadas, porque desde su perspectiva, la creación de dicha instancia afectaba, en cierto grado, su máxima conquista histórica, la autonomía universitaria.

Los actores sociales que se destaca en este núcleo conflictivo es el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), que es el organismo ejecutivo de coordinación, planificación y de programación de las actividades que realiza la Universidad Boliviana y está conformado por las universidades del sistema público nacional; y la Confederación Universitaria Boliviana (CUB) que es la organización estudiantil universitaria.

En el proceso de socialización de la propuesta elaborada por la CNNLEB ambos actores manifestaron su postura en torno a la creación de instancias de control social al interior de las universidades públicas, y fueron ellos quienes plantearon el debate en torno a dicha temática en el CNE.

Los puntos que se deberán debatir para alcanzar el consenso están referidos al control social y a la participación de la comunidad en el proceso educativo, las instituciones que *impidieron* el acuerdo son de las casas de estudios superiores públicas... Por un lado, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana observó los mecanismos de participación comunitaria y popular y el poder de decisión en respeto a la autonomía, mientras que los estudiantes exigen la aplicación del estatuto vigente. (La Razón, 21 de junio, 2006)

En ese sentido, el CEUB y la CUB ingresaron al CNE con su postura clara, haciendo referencia a la posible interferencia de los concejos comunitarios en la autonomía universitaria.

Desde la perspectiva del Gobierno, por medio de la CNNLEB, la propuesta de la creación de los concejos se fundamentaba básicamente en la siguiente idea de control y decisión social:

La idea es que los consejos son importantes como mecanismo de decisión que hagan tres cosas. Fiscalización, gestión y definición de políticas. Es otorgar mayor poder de decisión y no es disminuir el poder de los consejos como principales actores del proceso...Es una tecnología social de las poblaciones indígenas, transformada para combatir la corrupción. (La Razón 23 de junio, 2006)

Otro medio de comunicación, con base en las declaraciones del representante del CNE Educación explicó que:

... las instituciones de formación superior también deberán estar sujetas al control social porque los sueldos de los docentes son pagados con recursos de los impuestos que aporta la ciudadanía... Considera que, de esa manera, al igual que en las unidades educativas, se podrá descubrir irregularidades, como el acoso sexual, la violencia psicológica o docentes que no asisten a su puesto de trabajo... Este control, según Amaru podría ser ejercido en las universidades e institutos normales por los estudiantes. Este tipo de vigilancia está vigente, pero sólo para las unidades educativas, y está en manos de los padres de familia organizados en las juntas escolares. (La Prensa, 2 de julio de 2006)

En ese sentido, el Ministro de Educación y Culturas, en una entrevista a un medio de prensa escrito se encargó de explicitar la intención de la creación de los concejos y su relación conflictiva con la autonomía universitaria.

Explicó que el único tema conflictivo con las universidades es la concepción de la autonomía “se ha planteado la creación de un consejo compuesto por el Estado, sociedad y universidad, que definirá las políticas universitarias y autorizará las carreras. Eso es meterse en la autonomía, en la decisión política, pero no en su implementación, designación de docentes y administración”. (La Razón, sábado 26 de junio, 2006)

Si bien se tenía previsto el debate en torno a esta temática, la CEUB prefirió no debatir, ya que la creación de la instancia de los consejos de control a las universidades iba en contra de la autonomía universitaria. Dicho sector optó por plantear otras problemáticas al interior del CNE, con el fin de poner en duda su participación y de esa manera no ser parte del consenso y legitimar la aprobación de la propuesta educativa.

Sobre ese tema, Gonzalo Taboada, representante del CEUB, hizo referencia a la VIII Conferencia Nacional Extraordinaria de Universidades que se reunió el 11 de julio y que dispuso retirarse del CNE y solicitó se postergue el evento 90 días. Asimismo, plasmó la postura institucional de la siguiente manera: “la masiva participación de sectores campesinos margina a los sectores educativos e impide cualquier aporte al borrador del

documento. Las universidades públicas cuestionan el anteproyecto en lo que respecta al control social, porque atenta contra la autonomía”. (La Razón, 12 de julio, 2006)

Esta declaración permite evidenciar la incomodidad que generó la presencia de los sectores indígena, originario y campesino en el CNE y específicamente en la discusión sobre el futuro de la educación. Este tipo de discursos y apreciaciones reflejan el momento de transición política que estaba viviendo el país, en el cual se daba la emergencia de otros actores en la discusión sobre las políticas públicas, asimismo, interpelaba a un orden de relaciones sociales establecidos desde la colonia.

Retomando, la postura asumida por las universidades públicas del país giró en torno a: a) La masiva participación de sectores campesino sobre los sectores educativos⁴⁹ y, b) el planteamiento del control social que atenta a la autonomía universitaria.

Gonzalo Taboada, Secretario Ejecutivo del CEUB, en relación al abandono de su sector argumento que: “Se pretende elaborar un consejo de control, de seguimiento y un consejo de planificación por encima de la decisión de la propia universidad. La universidad acepta la participación social, la consideramos necesaria, pero queremos mejorar la propuesta que calificaría, ejecutaría y revisaría el manejo administrativo financiero y la planificación académica de las universidades”, además de ello se refirió a la implicancia del control social en la universidad pública “esto va más allá de lo que en la educación superior se debería admitir. Una educación superior para el progreso de cualquier país requiere de la libertad de expresiones o de contenido y ese control social ejercería una presión en las decisiones”. (La Razón, 13 de julio, 2006)

Pese al abandono del CEUB se continuó con el evento y se terminó aprobando la propuesta incluyendo los consejos de control social.

De ahí que, el CEUB decidió no acatar las determinaciones tomadas en el CNE, ya que argumentaron que no podían acatar algo en que ellos no han sido participes. Así lo mencionó su representante:

Gonzalo Taboada: No vamos a acatar aquello de lo que no hemos participado. Hicimos observaciones de fondo y de forma, pero se tomaron decisiones al margen de las universidades. Durante la próxima conferencia a realizarse el 25 de julio en sucre se tomarán acciones al respecto. Tampoco se descarta la posibilidad de entablar conversaciones con representantes de la Iglesia Católica para sostener una posición conjunta sobre el tema educativo. Si el proyecto de ley educacional es aprobado por el Ejecutivo, también se lo cuestionará por no haber participado en el proceso. (La Razón, 16 de julio, 2006)

Otro medio de comunicación de prensa escrita lo refleja de la siguiente manera:

La delegación de la Iglesia Católica decidió retirarse anoche del Congreso Nacional de Educación al considerar que no existen garantías para una participación plural y el logro de consensos en este evento tal como estaba planteado en la convocatoria. Luego de un análisis profundo durante toda la jornada de ayer, los 20 delegados de la iglesia Católica se sumaron a otros sectores que abandonaron a este congreso como la Confederación de Maestros urbanos, El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), la Central Obrera

⁴⁹ Como veremos más adelante, más allá de los aspectos estrictamente pedagógicos y concernientes a la elaboración de la propuesta educativa, algunos sectores, tales como la CEUB, los maestros urbanos y la Iglesia Católica, utilizaron el tema de la representatividad en el evento del CNE como consigna aglutinadora y articuladora, tejida a través de una cadena equivalencial (Laclau, 2013) de diversas demandas y posiciones, en torno a la propuesta de la CNNLEB.

Boliviana (COB) y la Asociación de Universidades Privadas, además de la junta de padres de familia de El Alto... “Habiéndose verificado que el Congreso no está cumpliendo con los objetivos y principios especificados en la convocatoria que garantizan la equidad, la complementariedad y el consenso ante la imposibilidad de ser tenidos en cuenta en nuestras propuestas debido a una actitud desfavorable a los consensos y a la participación plena, ha determinado retirarse del evento”, señaló uno de los miembros de la delegación de la Iglesia Jaime Albizuri. (La Prensa, 13 de julio de 2006)

De esa manera, la Iglesia Católica, los maestros urbanos y las universidades públicas se constituyeron como un bloque, articulando sus demandas y observaciones que, básicamente, hacían referencia a que el evento del CNE no estaba cumpliendo con sus objetivos, ya que no se respetaban las críticas a la propuesta de la CNNLEB y no existían garantías para la participación social, porque existía demasiada diferencia entre el número de delegados de las organizaciones sociales. Además de ello, argumentaron, como bloque, que la distribución de delegados no era coherente, ya que la mayoría de los delegados correspondían a sectores sociales que tiene poca participación en la práctica educativa.

Por otro lado, el tema de la participación comunitaria y popular, desató el conflicto con la JNPPMMF. La propuesta de la CNNLEB mencionaba que la participación comunitaria “es la estructura de participación de los actores de la educación, orientada a coadyuvar en la gestión del proceso educativo” (MEC, 2006 a). En ese sentido, al interior de la Comisión de trabajo 2. Participación comunitaria y popular del CNE las juntas escolares mostraron su descontento al no estar incluidos ni representados en los mecanismos de participación comunitaria y popular.

La Junta Nacional de Padres y Madres de Familia (JNPPMMF) quería que se establezca explícitamente que un actor de la educación son las juntas escolares, en cambio, en la propuesta se mencionaba “los estudiantes, los docentes y padres de familia”, en ese sentido, se manifestó que las JNPPMMF se encuentran en los padres de familia y están presentes como actores de la educación.

Finalmente, conocida la postura de la JNPPMMF, se debatió y se logró incluir en la redacción “representados por sus organizaciones legítimamente constituidas”, lo cual posibilitó entrar en consenso y aprobar dicho aspecto en la respectiva comisión y posteriormente en plenaria del CNE.

4.7. Educación única

El planteamiento de la educación única en la propuesta educativa elaborada por la CNNLEB, consistía básicamente en tres ámbitos relacionados estrechamente con el pilar de la educación descolonizadora. Este planteamiento se enfocó en: a) la educación regular, sin distinción urbano y rural; b) la formación de maestros sin distinción urbano y rural y; c) las universidades sin distinción en urbano y rural. Así lo plantea el documento del anteproyecto de Ley ASEP:

La educación es universal, única y diversa. Universal porque atiende a todos los habitantes del Estado Plurinacional. Única en cuanto a calidad y contenido curricular básico. Diversa en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico. (MEC, 2006a)

Asimismo, en cuanto a la formación docente:

La formación de maestros, es única, fiscal, gratuita y diversificada. Única en cuanto a jerarquía profesional, calidad pedagógica, ética, moral y científica. Fiscal y gratuita porque el Estado asume esa responsabilidad. Diversificada porque responde a las características geográficas, económico productivas y socioculturales de las naciones indígenas originarias, afroboliviano y demás sectores sociales del Estado. (MEC, 2006a)

En ese sentido, los actores sociales que se manifestaron en torno a este núcleo conflictivo fueron: los maestros urbanos, rurales y las universidades públicas.

Para el MEC, el planteamiento sobre la educación única, ya en palabras del ex Ministro de Educación, giraba en torno a la igualdad de condiciones, así lo manifestó, en una entrevista, a un medio de prensa.

Se constituye en dos corrientes: una histórica tradicional de la educación gratuita, pública y que reúne todas las reivindicaciones que ha ganado el magisterio; y se junta con la nueva corriente, la de los pueblos indígenas y la idea de descolonización, más comunitaria y productiva. Esta nueva corriente significa romper con las fronteras étnicas. Es construir una educación con igualdad de condiciones sin que medie ni raza, ni lengua, ni etnia, ni nada. Eso es descolonización. Se ha definido que la educación será única ¿es decir la enseñanza en el Calvert será igual que aquella que se imparta en la Chiquitania o en Pampa Aullagas? Así es, hay un punto de partida que es lo mismo, sobre eso se puede enriquecer. (La Razón 18 de julio, 2006)

Haciendo referencia la educación única, un miembro de la Comisión de trabajo 5. Estructura de organización del CNE, Juan Carlos Parra mencionó a un medio de prensa escrita:

“En el enfoque local y regional en la educación no se debe dejar de lado la articulación con lo nacional y destacó que la ley debe especificar el concepto de educación comunitaria productiva en el área rural como urbana y a partir de ello asignar recursos humanos, económicos y equipamiento”. (La Prensa, 1 de julio, 2006)

En cuanto a la enseñanza única en la educación superior y su relación con la autonomía universitaria, implicaba que las universidades públicas y privadas deberían ofrecer sus carreras, tanto en el área rural como en la urbana sin distinción.

En este núcleo conflictivo se manifestaron los maestros rurales, apoyando dicha propuesta ya que, para ellos, la educación única iba a significar el fortalecimiento la educación en las áreas rurales, por lo tanto, con la educación única la educación rural no estaría por debajo de la educación urbana en el país. El dirigente del magisterio rural Carlos Paredes, manifestó a un medio de prensa:

“con el nuevo proyecto de ley se pretende fortalecer y atender la educación en el área rural, ya que por siglos las organizaciones campesinas e indígenas [no] participaron en el proceso de construcción de una propuesta educativa”. (La Razón, 11 de julio, 2006)

Por otro lado, en los maestros urbanos se encontró coincidencia en torno a la educación única en su propuesta educativa, en la que estaba presente la educación única. Sin embargo, con base en una entrevista a un representante del magisterio urbano en la CNNLEB, mencionó que, ellos estaban de acuerdo con la educación única, sobre todo porque esto

debería traducirse en los salarios, no tendría que haber distinción en lo que gana un maestro rural y urbano⁵⁰.

Claramente, las posturas en torno a aspectos específicos de la propuesta educativa en construcción giraban en torno a los intereses que se iban dilucidando en torno a los elementos plasmados en la propuesta educativa.

4.8. Representatividad y abandonos en el Congreso Nacional de Educación

Como se ha presentado hasta aquí, el CNE estuvo matizado por el surgimiento de una serie de núcleos conflictivos que le dieron un viraje al evento, de esa manera, se fue convirtiendo, progresivamente, en un escenario de conflictividad, en el cual los actores manifestaron sus posturas y planteamientos en torno a la propuesta educativa elaborada por la CNNLEB. En dicho escenario, el rol que desempeñaron los maestros urbanos fue muy particular, ya que su participación⁵¹ se dio en el ámbito netamente político de oposición al nuevo proyecto educativo, no estrictamente pedagógico; es decir, visiblemente, sus preocupaciones giraban en torno a elementos de forma, concernientes a su condición de trabajadores, sin embargo, en el trasfondo estaba la oposición al proyecto que se dilucidaba con la propuesta de la CNNLEB. Así lo menciona un informante clave en una entrevista, haciendo referencia a algunos actores sociales y organizaciones que priorizaron sus intereses particulares antes que el quehacer pedagógico: “Muchas de las organizaciones, antes de poner la educación de nuestros hijos, si hablamos concretamente de la educación regular, ponían sus posiciones y sus intereses particulares, inclusive sectoriales” (F. Gutiérrez, entrevista, 2 de agosto de 2016).

Desde un principio, la participación del magisterio urbano en el CNE estaba en duda, ya que condicionaron la misma. Sin embargo, y pese a las condiciones se presentaron en el CNE. Con base en las entrevistas realizadas a ex autoridades del Ministerio de Educación que participaron en el proceso del CNE, el magisterio urbano utilizó su propuesta educativa “Escuela para Rescatar la Patria” como herramienta de disputa, es decir, se opusieron a diferentes aspectos de la propuesta del CNNLEB respaldando dicha postura en los contenidos de su propuesta. Así lo describe un informante clave:

Los maestros tenían una propuesta discutida y aprobada ‘*La escuela para recuperar la patria*’, ese era un documento más que circulaba en la comisión técnica [CNNLEB] que no han podido fundamentarla para ser incluida. Se han agarrado de eso para justificar su salida... Ellos dijeron que no se ha tomado en cuenta su propuesta. (F. Patzi, entrevista, 22 de julio de 2016)

Desde otro punto de vista, un representante de los padres y madres familia, mencionó en una entrevista que: “Ellos trajeron un proyecto e indicaban que: si no aceptábamos nosotros

⁵⁰ Según lo manifestado, un maestro rural gana el 30% más que un urbano.

⁵¹ En una conversación con un reconocido dirigente del magisterio paceño (J.L.A), cuando se le preguntó sobre la incidencia de la participación del magisterio urbano en el CNE, el, efusivamente manifestó que: “nosotros no hemos participado de la construcción de ese desastre de Ley”. En tal sentido, es importante aclarar la posible confusión que se puede generar, y que hizo notar el informante con su respuesta. No se debe confundir el “estar presente” con “el participar”, en el sentido que; si bien los maestros urbanos abandonaron el CNE, ellos participaron en el trabajo de la CNNLEB; asimismo, en todo el proceso de la construcción de la Ley Educativa ASEP, por más de que se haya dado el abandono de los maestros y otros sectores, el solo hecho de tomar la decisión de abandonar ya es ejercer, de alguna manera, su participación en el proceso, ya que ese tipo de determinaciones generaron diversas reacciones y repercusiones por parte de otros actores inmersos en el proceso. En tal sentido, la participación de los maestros urbanos en el proceso de construcción de la Ley ASEP, desde la perspectiva explicada y asumida para la presente tesis, ha sido indiscutible.

ese proyecto ellos no iban a participar del CNE... fue solamente el magisterio urbano que tenía esa posición” (F. Gutiérrez, entrevista, 2 de agosto de 2016).

En cuanto a la participación de los maestros urbanos en el CNE, un informante, representante de la CTEUB, en una entrevista mencionó:

Nosotros asistimos al CNE, en la primera plenaria discutimos el cómo debería llevarse ese Congreso y quienes deberían discutir el tema pedagógico, el tema de una ley educativa, quienes deberían estar en mayoría. Bueno pues, el tema pedagógico, fundamentalmente debería ser discutido por maestros, por trabajadores en educación. Lo lamentable es que el MEC, lo que hace es organizar una mayoría entre los compañeros del magisterio rural y las organizaciones sociales y los CEPOs. (F. Valencia, entrevista, 15 de septiembre de 2021)

De esa manera se evidencia que la representatividad y la composición del CNE tenían un matiz particular, se conformó un bloque “mayoritario” compuesto por los maestros rurales y la UNNIOS, afines al Gobierno. De ahí que, los maestros urbanos se vieron sobrepasados e incorporaron su discurso de falta de equidad en la representatividad para argumentar su retiro del evento. En otras palabras, se puede deducir, en la apreciación del informante, que el debate educativo es exclusividad de los maestros y claramente, en el CNE estaban incluidos diversos actores sociales que no necesariamente tenían vinculación directa con la educación.

Por consiguiente, el informante añadió:

Lamentablemente eso ha sucedido, motivo por el cual nosotros hemos dicho, aquí van a aprobar todo lo que ellos quieran y no corresponde participar de aquello. En consecuencia, tuvimos que abandonar ese Congreso Educativo. (F. Valencia, entrevista, 15 de septiembre de 2021)

Es importante contraponer el análisis a las declaraciones del representante de los maestros urbanos. Si bien, el MEC había podido articular un bloque mayoritario, conformado por las organizaciones sociales indígenas y los maestros rurales, en contra posición los maestros urbanos solamente contaron con el apoyo de la COB, es decir, quedaron solos con su propuesta; este análisis se sustenta en que los maestros urbanos no obtuvieron ningún cargo directivo en el *Presidium* del CNE. Según un informante que participó en la directiva del CNE, mencionó que “fue ese el indicador para que los maestros urbanos se dieran cuenta que estaban solos y solo les quedaba abandonar” (V. Pinaya, entrevista, 6 de septiembre de 2021).

Por su parte, el Presidente del CNE vio como sorpresivas las declaraciones de la dirigencia del magisterio urbano, ya que ellos fueron parte de la CNNLEB y participaron en el proceso de construcción de la propuesta. Sin embargo, el retiro del Magisterio Urbano a su parecer no mellaba al CNE, ya que argumentó que, “se trata de un congreso nacional de la educación, no es un congreso pedagógico donde imprescindiblemente deberían estar presentes los maestros. (Carlos Paredes, Presidente CNE, declaración a un medio de prensa escrito, 11 de julio de 2006)

En contraposición, sobre la supuesta inequidad en la representatividad, la postura de los maestros rurales fue clara y opuesta a la del magisterio urbano. En una entrevista a un informante que fue representante de los maestros rurales en el CNE, indicó:

En el proceso educativo ..., todos somos responsables, los que estamos dentro como actores principales y los que no están también, todos tenemos que proponer la construcción de un

país, porque a partir de la escuela, a partir de un proceso educativo se busca el desarrollo de nuestro país, nadie puede excusarse de proponer innovaciones, proyectos educativos para nuestros estudiantes. (A. Huayta, entrevista, 15 de septiembre de 2021)

En ese sentido, podemos dilucidar dos percepciones distintas sobre el tema de la inequidad en la representatividad del CNE y la participación de diversos actores, involucrados directamente o no en la educación. Una primera percepción relacionada a que solo los actores involucrados en la educación deberían participar de eventos en los cuales se toma decisiones sobre educación, otra percepción es la que todos los actores sociales tienen la capacidad de proponer y discutir sobre el futuro de la educación.

Asimismo, estos criterios sobre el cuestionamiento a la representatividad en el CNE, fueron evidentes en la prensa escrita, además estuvieron matizados por elementos de filiación política partidaria. Por ejemplo, el dirigente de los maestros urbanos, Jaime Rocha, haciendo referencia a que el CNE estaría siendo manipulado por el MAS:

Una primera señal que empañó el encuentro educativo fue dada la noche del lunes cuando el magisterio urbano del país cuestionó que el presidium no tenía representatividad de los sectores protagonistas de la educación y demandó más participación... El dirigente del sector magisterio urbano, Jaime Rocha: Ratificó esta posición ayer y denunció que el congreso no responde a los intereses de la educación y que además estaría dirigido por el MAS (La Razón, 12 de julio, 2006)

En cuanto a la supuesta injerencia del MAS y el número mayoritario de representación de organizaciones de las naciones indígenas en el CNE, los maestros urbanos se posicionaron de la siguiente manera:

Los sectores sociales vinculados a la educación escolar y superior del país demandan mayor participación en el Congreso de la Educación de Sucre porque la representación mayoritaria es de la sociedad civil... En este evento participan 38 instituciones y organizaciones de las que 14 están relacionadas directamente con la actividad -contando los seis servicios departamentales de educación que asisten-, además hay ocho delegaciones de entidades vinculadas a la enseñanza y las 14 representantes de la sociedad civil. (La Razón 12 de julio, 2006)

Algunos delegados representantes de instituciones educativas también hicieron referencia a dicha acusación en el ámbito de la representatividad y composición del CNE:

Anónimo, participante del CNE: “La mayoría de las instituciones y organizaciones representadas en el congreso de Sucre son de carácter social, afines al MAS y parte del denominado estado mayor del pueblo, es el caso de los campesinos liderizados por Isaac Ávalos, la Cidob o el Conamaq: esa es una muestra de la intención del MAS para copar el encuentro”.

Anónimo, “En ningún caso los maestros dirigieron un congreso campesino o indígena. Que se deje de un lado la idea de que los campesinos dirijan los destinos de la educación” (La Razón 12 de julio, 2006)

En el caso de las organizaciones que representaron a la Iglesia Católica, manifestaron que su retiro respondía, más allá de la postura opuesta al planteamiento de educación laica, a que no existían las garantías para una participación plural para alcanzar los consensos tal como se plantearon los objetivos del CNE. En ese sentido, el argumento apunta directamente al tipo de participación social que se estaba dando, para este actor no existía equidad ni consenso en el evento.

En ese marco, un representante de la Iglesia Católica se pronunció al respecto: “Alfonso Viarrique, dijo que tomaron la determinación [de retirarse] porque no hay posibilidades de ser escuchados; en esa línea aseveró que todo está manipulado con el propósito de imponer el documento de anteproyecto de la educación” (La Prensa, 13 de julio de 2006). Resalta en la apreciación el tema de que algunos sectores no fueron escuchados y que por ello tomaron la determinación de retirarse.

En cuanto a la sobre-representatividad de algunos sectores y fuerzas sociales en comparación con otros. Por ejemplo, la Iglesia Católica manifestó que al interior de sus instituciones educativas cuentan con 300 mil alumnos y que solamente contaron con 22 delegados acreditados en el CNE, también se hizo evidente el número de los representantes acreditados de parte del sector de las universidades privadas que cuentan con alrededor de cien mil alumnos y que al interior del CNE contaron con seis representantes. En ese sentido, una autoridad jerárquica de la Iglesia Católica, Monseñor Pérez, manifestó a un medio de prensa que: “Estamos de acuerdo con que se favorezca de manera especial la educación en el campo, el mundo rural, pero tres cuartas partes están en las ciudades, no en el campo... respecto a la participación mayoritaria de indígenas en el congreso” (La Prensa, 14 de julio de 2006).

Según el Secretario General de la CEE, Edmundo Gonzales, respecto a las “trabas” que identificó en el CNE, señaló a un medio de prensa: “la constante afirmación de que el documento base es inamovible, las participaciones disidentes fueron acalladas a raíz, la total ausencia, en algunas comisiones, de un verdadero espacio de diálogo y debate abierto y transparente” (La Prensa, 14 de julio de 2006).

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades Privadas (ANUP) planteó a un medio de prensa escrito, su motivo por el cual su sector se retiraba del evento: “Pese a nuestra voluntad de participar en la instancia de discusión del anteproyecto de nueva Ley de Educación, advertimos una total oposición y no aceptación de nuestras legítimas demandas, habiendo sido rechazado inclusive nuestro derecho al disenso en la comisión Subsistema de educación superior de formación profesional” (La Prensa, 20 de julio de 2006). De la misma manera, la universidad boliviana, representada por el CEUB, hizo conocer el motivo de su retiro. En su argumento resaltó la sobre representación indígena y el poco espacio de participación, un representante de dicho sector mencionó: “los delegados encontraron un espacio no democrático en el que cualquier disenso u opinión al margen del documento base o de la opinión de organizaciones campesinas era rechazada sin lugar a análisis no discusión”. (La Prensa, 20 de julio de 2006)

En consecuencia, el elemento de la representatividad se constituye como el eje articulador de diversas demandas y criterios particulares de los actores. Es decir, se consolidó como el significativo vacío que fue cargado de contenidos particulares, mediante una cadena equivalencial (Laclau, 2013), para establecerse como un discurso potente que sostenía las diversas posturas del bloque que se retiró del CNE.

En total fueron nueve actores sociales, entre organizaciones e instituciones, los que abandonaron el CNE. Los motivos que impulsaron los abandonos giraron en torno a que plantearon sus posturas de rechazo a algunos aspectos específicos de la propuesta elaborada por la CNNLEB; sin embargo, el motivo principal por el cual se dio el abandono en conjunto o en bloque, según los actores sociales, fue la dinámica de la participación social

al interior del evento (sobre-representatividad, inequidad y poco espacio para el diálogo). A continuación, con base en los informes de la Comisión de Acreditación y el Acta N° 2 del CNE, se enumeran las organizaciones disidentes⁵² del CNE: 1) COB, 2) CEUB, 3) CUB, 4) AUP, 5) CETUB, 6) ANDECOB, 8) CEE, 9) ANDEB, 10) APDDHHCH (veedores).

Claramente, el abandono del CNE fue la mejor estrategia utilizada por los sectores que se posicionaron en contra de algunos aspectos de la propuesta educativa de la CNNLEB, en el sentido de que habían realizado la lectura del contexto en el cual existía un bloque mayoritario al cual no se le podía hacer frente. En ese sentido, la acción de abandonar el CNE restaría legitimidad al documento final producto del evento, además de ello se consolidaría un discurso muy práctico para aplicarlo a la hora de restar valor a la nueva política de educación boliviana. Por ejemplo, los maestros urbanos, haciendo efectivo el discurso, manifestaron que no acatarían ninguna conclusión del evento, así lo expreso uno de sus dirigentes a un medio de prensa: “nosotros no reconocemos las conclusiones y resoluciones que hayan emanado de ese evento porque lo consideremos ilegítimo” (La Prensa, 17 de julio de 2006)

En contraposición a los abandonos por el motivo de la representatividad en el CNE, un representante del bloque social, manifestó, con relación a la supuesta sobre representatividad de algunas organizaciones sociales:

Esto que llaman aplastante, indígena originario; no hay nada que hacer, Bolivia cobra una característica distinta ... en ese momento se inicia el Gobierno de Evo Morales Ayma y hay un amplio protagonismo por lo nacional de los pueblos indígenas originarios campesinos. Todos los debates, el mismo Plan Nacional de Desarrollo tiene un fuerte énfasis en lo que es: el reconocimiento de poblaciones que se había olvidado antes, obviamente, para sectores que son conservadores, que no miran los cambios, esto se convierte en la “masa aplastante”. Esto no es nada más que: el efecto de un contexto, no es una sobre posición o imposición porque igual se abre la participación de las organizaciones. Más allá del número, da una orientación de valorización de lo nuestro. Eso está consumado en la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez ... se ha puesto una especie de equilibrio entre unas miradas, frente a un Estado Plurinacional que se estaba construyendo. (N. Aguirre, entrevista, 20 de julio, 2016)

La apreciación realizada por la informante grafica de manera clara el contexto en el cual se desarrolló el proceso de elaboración de la Ley Educativa ASEP, esta permite retornar a la problematización de la presente tesis, y confirmar que la emergencia de los nuevos actores en el terreno político y la participación en la generación de políticas públicas.

Asimismo, en torno a los abandonos de los sectores disidentes del CNE, el mismo representante del bloque social, manifestó en una entrevista, que:

Son sectores que tradicionalmente habían detentado cierto protagonismo, y en ese periodo, aparecen nuevos actores y que expresan, inclusive con mayor claridad y capacidad propositiva, inclusive con mayor contundencia sus propuestas, entonces estos sectores se ven reducidos en su protagonismo y optan por retirarse. (N. Aguirre, entrevista, 20 de julio, 2016)

⁵² Conforme a las listas de acreditación del CNE 2006, fueron 249 delegados de las 10 organizaciones e instituciones mencionadas las que abandonaron el evento, representando al 36% del total de asistentes.

Es importante mencionar que la mayoría de las organizaciones que se mantuvieron hasta el final del CNE fueron las que pertenecían al bloque social, es decir, a instituciones de la sociedad civil compuesta por sectores populares y organizaciones indígenas originarias.

En tal sentido, es necesario resaltar las implicaciones y el trasfondo subyacente que se encontraba inmerso en las posturas mencionadas antes y que resultaron siendo el detonante para el abandono de algunos sectores. Es fundamental considerar el contexto en el cual se desarrolló la construcción de la Ley Educativa ASEP, específicamente el CNE de 2006. En el país, a partir de la elección de Evo Morales como Presidente, los pueblos indígenas, originarios y campesinos cobran un alto protagonismo y se genera el reconocimiento hacia ellos, esto repercutió en los actores y fuerzas sociales conservadoras e incomodó su inclusión en la definición del futuro de la educación boliviana. Por ejemplo, el magisterio, tradicionalmente tiene sus reivindicaciones centradas netamente en la reivindicación de sus conquistas históricas y sus derechos como gremio, mientras que, como señala un delegado del bloque social:

... los pueblos indígenas y originarios no solamente tenían una frescura de poder compartir más cosas, sino que eran periodos en los que ellos, habían trabajado mucho más para preparar propuestas, pero además, propuestas que no repetían lo que siempre se había hecho ... hasta periodos anteriores habían congresos pedagógicos, pero eran, básicamente, congresos del magisterio, eran congresos pedagógicos en donde la mayoría eran maestros y comenzaba por el maestro y terminaba en el maestro. (N. Aguirre, entrevista, 20 de julio, 2016)

Finalmente, es importante hacer referencia a que los núcleos conflictivos identificados y desarrollados en el presente capítulo, se han constituido como elementos fundamentales para visibilizar la participación social de los actores en el proceso de construcción de la LEASEP. Si bien los actores asumieron sus posturas por los motivos descritos al interior del capítulo, que son en su mayoría por interpretaciones al contenido del documento propuesto por la CNNLEB; es fundamental tener conciencia sobre los aspectos que impulsaron las posturas, tanto en favor como en contra. Estos aspectos giran en torno al encuentro de distintos proyectos y visiones sobre la educación y la disputa sobre el futuro del país; proyectos que son, en muchos casos, antagónicos y que manifiestan rasgos coloniales en algunos casos, y en otros, apertura a la transformación.

Por otro lado, se hizo evidente que cada uno de los actores que se vieron inmersos en los núcleos conflictivos buscaron encontrar coincidencias con otros actores para presionar a la CNNLEB y hacer prevalecer sus posturas o intereses, estas coincidencias no se dieron necesariamente por motivos específicos en la discusión de alguno de los temas conflictivos, sino por la coincidencia en el proyecto y visión sobre la educación para el futuro del país. Así también, se ha podido evidenciar que la estrategia utilizada por los actores fue la búsqueda de respaldo para unir fuerzas y así potenciar sus demandas. Se hace evidente el caso de los abandonos de los maestros urbanos, las universidades y los representantes de la Iglesia Católica, que tenían distintas demandas pero que juntos articularon su abandono en torno a una visión de un proyecto educativo conservador, contrario al cambio educativo en la línea propuesta por la CNNLEB. Claramente, los abandonos se consolidaron como una acción característica de la participación social en el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP.

En ese sentido, con base en los elementos brindados en el presente capítulo, se puede afirmar que una forma en la cual se tradujo la participación social de los actores y fuerzas sociales, giró en torno a los núcleos problemáticos identificados, en los cuales mostraron sus posturas plasmadas en el apoyo, rechazo o indiferencia; fundada básicamente en sus intereses, en la mayoría de los casos sectoriales. Dichas posturas permitieron la generación de dinámicas participativas importantes; por ejemplo, la consolidación de bloques de acción que fueron conformados por distintos actores, para dar mayor fuerza a sus posturas. Lo potente en la adopción de posturas, sean estas a favor o en contra de la propuesta educativa de la CNNLEB en el CNE, fue que los actores y fuerzas sociales generen sentidos de pertenencia y/o apropiación con la construcción de la Ley Educativa ASEP, esto puede ser corroborado en el siguiente fragmento de entrevista realizada a un representante de la Junta de Padres y Madres de Familia, en la cual el representante muestra la apropiación de la Ley que generó la participación en la construcción de la misma:

No hemos ido a apoyar a algo que ya estaba hecho, sino hemos ido a construir y, hemos ido a proponer y muchas de nuestras propuestas que nosotros hemos hecho se han implementado, se ha reconocido particularmente al padre de familia como uno de los actores más importantes en el ámbito educativo... por otro lado, nosotros nos apropiamos de Ley Educativa, porque prácticamente: al estar, al haber sido parte y, al haberla sacado adelante, pues era nuestra. (F. Gutiérrez, entrevista, 2 de agosto de 2016)

4.9. Consideraciones sobre la participación social en torno a los núcleos conflictivos

El proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP fue desarrollado a partir del principio de participación social, en ese sentido, la participación se tradujo en dos aspectos. Por un lado, en la presentación de propuestas educativas por parte de algunos actores sociales tales como la CTEUB, CONMERB, COB, UNNIOS, y otras propuestas concretas en ámbitos específicos provenientes de organizaciones e instituciones; dichas propuestas educativas respondieron a las demandas históricas de cada uno de las organizaciones sociales, las mismas que fueron tomadas en cuenta a la hora de elaborar el documento de propuesta educativa ASEP de la CNNLEB. Por otro lado, un segundo aspecto en el cual se tradujo la participación social fue en las posturas adoptadas por las organizaciones sociales e instituciones públicas y privadas en torno a los siguientes núcleos conflictivos: a) Descolonización, interculturalidad y plurilingüismo, b) Educación productiva y técnica, c) Descentralización universitaria y universidades privadas, d) Educación laica, e) Control sociales y participación comunitaria, f) Educación única y, g) Representatividad en el CNE; los mismos que surgieron del interior de la propuesta educativa presentada por la CNNLEB al CNE de 2006.

En ese sentido, las posturas y posicionamientos asumidos por los actores, fueron motivados por sus propios intereses. Existieron también, posturas radicales como la de la CTEUB, COB, CEUB, CUB entre otras, que optaron por retirarse del CNE, dicha acción es asumida como el ejercicio de su participación ya que, de esa manera se produjo presión y persuasión hacia otros actores participantes en el proceso.

Es evidente que se han conformado bloques de acción en la participación de los actores sociales, por un lado, se constituyó el bloque afín al gobierno, conformado por los maestros rurales y las organizaciones sociales de los pueblos y naciones indígenas. Por otro lado, se constituyó el bloque en contra de la propuesta de la CNNLEB, compuesto, principalmente, por los maestros urbanos, la Iglesia Católica y las universidades. De ahí que, se puede

afirmar que la correlación de fuerzas en disputa estuvo a favor del bloque afín al gobierno ya que, a pesar del abandono del bloque conservador hicieron prevalecer sus propuestas, esto en función al trasfondo político y social que atravesaba el país.

CAPÍTULO V. Promulgación de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

Tal como se ha podido apreciar en los capítulos precedentes, al interior de las actividades pre-congresales y del CNE se generaron núcleos conflictivos, los cuales, básicamente, fueron temas problemáticos en los cuales algunos actores y fuerzas sociales plantearon sus criterios respecto a temáticas específicas correspondientes de la propuesta elaborada por la CNNLEB. Asimismo, ha sido evidente que la participación social, que fue el principio fundamental con el cual se concibió el proceso de construcción de la Ley de la Educación ASEP, se dio de diversas maneras. Inicialmente, la participación social se tradujo en la presentación de propuestas educativas por parte de algunos actores sociales, propuestas que fueron consideradas como la base del documento elaborado por la CNNLEB. Así también, la participación social se plasmó en las posturas adoptadas por los actores sociales, en torno a aspectos específicos de la propuesta educativa en discusión; algunos actores ejercieron su participación a través del respaldo a la propuesta educativa, otros actores, al estar en contra, también ejercieron la participación, intentando presionar, de diversas maneras para que sus posturas e intereses no se vean afectados.

5.1. Proceso participativo post Congreso Nacional de Educación

Si bien el CNE concluyó con la ausencia de ciertos actores, algunas autoridades del Gobierno Central asumieron que las conclusiones emanadas de dicho evento debían ser socializadas y consensuadas con los sectores que abandonaron el evento. En ese sentido el Ministro de Coordinación con los Movimientos Sociales, Alfredo Rada, manifestó a un medio de prensa que, “las resoluciones que vayan a salir del congreso no serán definitivas, por el contrario estas deben ser perfeccionadas y socializadas con aquellos sectores que abandonaron esa instancia” (La Prensa, 14 de julio de 2006). También manifestó al respecto que, “no se puede ignorar la realización del congreso educativo y sus conclusiones, pero tampoco se puede pasar por alto que hay sectores que abandonaron el congreso” (La Prensa 20 de julio de 2006). Dicha posición gubernamental abrió el camino para el diálogo con los actores sociales disidentes. En ese sentido, el proceso de elaboración de la Ley Educativa ASEP aún no estaba concluido al finalizar el CNE, es más, debía pasar por un proceso de socialización y perfeccionamiento. Queda claro que el Gobierno Central asumió, en cierta medida, que el abandono de los actores sociales mellaba la legitimidad de los resultados.

Por su parte, los actores sociales que abandonaron el CNE asumieron la misma postura, no cerrándose ante el diálogo post CNE, así lo refleja la siguiente nota del periódico: “Los sectores disidentes al Congreso Nacional de la Educación relativizan sus conclusiones. Sin embargo, los maestros urbanos, la Iglesia Católica y las universidades no se cierran al diálogo” (La Prensa 17 de julio de 2006).

Asimismo, otras autoridades del Gobierno hicieron conocer sus posturas con relación al desarrollo del CNE, tal es el caso del Ministro de la Presidencia, Juan Ramón Quintana, que se manifestó ante los medios de comunicación, señalando en torno a los resultados del CNE:

El ministro de Educación Félix Patzi, tendrá que rendir cuentas al gobierno y a la población el martes sobre los magros resultados alcanzados en el Congreso Nacional de la

Educación... “El congreso no ha sido el mejor escenario. Nosotros como Gobierno hubiéramos deseado obtener mejores resultados, lamentamos que se hayan retirado varias instituciones, pero el ministro de Educación nos explicará lo que ha sucedido” (La Prensa 16 de julio de 2006).

De esa manera se hace evidente que, al concluir el CNE, fueron otras instancias gubernamentales, tales como el Ejecutivo, las que tomaron la posta en el proceso de elaboración de la Ley Educativa ASEP. En ese sentido, una vez concluido el CNE, el Ministro de la Presidencia convocó a las organizaciones que abandonaron el CNE para presentar sus planteamientos, que serían discutidos en otra esfera de debate.

También, como parte del proceso de elaboración de la Ley ASEP y en el marco de la participación social en dicho proceso, el Ministro de Educación, Félix Patzi, manifestó que se desarrollaría una serie de encuentros pedagógicos en los cuales se elaborarían los contenidos curriculares de la Ley ASEP. En ese sentido, convocó a los maestros urbanos para que participen en dichos eventos. Sin embargo, el magisterio urbano manifestó su rechazo a dichos encuentros y señaló claramente que exigirían la realización de un nuevo CNE.

Asimismo, en otras instancias gubernamentales hicieron conocer los criterios respecto al CNE y al abandono de algunos sectores sociales considerados importantes en el CNE y en la elaboración de la Ley Educativa ASEP. El presidente de la Comisión de Desarrollo Humano de la Cámara de Diputados, Rodrigo Paz, manifestó que, cuando el anteproyecto de Ley ASEP llegue a su Comisión el realizará la convocatoria a los sectores que abandonaron el evento ya que, manifestó: “No se podrá aplicar una política de educación en este país sí no tiene dos aspectos, uno que se basa en consensos mínimos y, segundo que el proceso de educación tiene que generar una identidad viable para los bolivianos” (La Prensa 21 de julio de 2006).

Queda claro que, posterior al desarrollo del CNE, el documento elaborado por la CNNLEB y aprobado por el CNE, no se cerró a la participación social, ya que el gobierno asumió la falta de consensos en algunos temas importantes, en ese sentido, el Ministro de Educación, Félix Patzi, mencionó a la prensa: “el documento aprobado en Sucre podrá ser ‘enriquecido’ pero no modificado, asimismo mencionó que el enriquecimiento del documento se efectuará en los encuentros pedagógicos⁵³ a los que convocará a las asociaciones de maestros de distintas ramas, sea lenguaje matemáticas u otras disciplinas, para que aporten en la parte pedagógica” (La Prensa 21 de julio de 2006).

Es evidente que la construcción de la Ley Educativa ASEP no concluyó al finalizar el CNE, es más, se puede afirmar que a partir de la conclusión de dicho evento se dio inicio una nueva etapa en la búsqueda de consensos por medio del diálogo, conducida por instancias ejecutivas y parlamentarias del Estado. Con relación al desarrollo del CNE, desde el ejecutivo, surgieron una serie de criterios en torno al evento, todos coincidían que la

⁵³ Los encuentros pedagógicos a los cuales hizo referencia el ex Ministro de Educación se enmarcan en la construcción del currículo base en el cual se introducen los contenidos curriculares. Según Jimeno Sacristán (1992), el contenido es condición lógica de la enseñanza, y el currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que ofrece como proyecto para la institución escolar (p. 20). En ese sentido, la postura gira en torno a otro nivel de discusión.

construcción de la Ley aún continuaba y que lamentablemente no se habían tenido los resultados esperados a raíz del abandono de algunos actores sociales⁵⁴.

Claramente, la estrategia asumida por los actores disidentes había conseguido los resultados esperados, ya que en las esferas del Ejecutivo y Legislativo, había permeado la sensación de que el CNE no fue exitoso porque no se alcanzó el consenso ni se contó con la legitimidad de todos los actores de la educación, esto por los abandonos suscitados, específicamente, los maestros urbanos, las universidades y la Iglesia Católica.

5.2. El paso de la propuesta educativa por el Legislativo y Ejecutivo

Como se ha apreciado en el desarrollo de la tesis, a partir del año 2004 en el intento fallido por realizar el CNE, se empieza a materializar la idea de una nueva educación para el país, es de ahí de donde se pasa la posta al CNNLEB para arrancar el proceso de construcción de la nueva Ley de la Educación Boliviana, dicho proceso fue concebido a partir de la generación de espacios participativos, en donde los actores sociales pudieron plantear sus propuestas en torno al ámbito educativo, asimismo, adoptaron distintos posicionamientos con relación a la propuesta elaborada por la CNNLEB, motivados por sus intereses. Es importante mencionar que dicho proceso tuvo sus altibajos, sin embargo, fruto de los eventos realizados el año 2006 y luego de un proceso de debate en instancias ejecutivas y congresales, en el marco un nuevo modelo de Estado legítimamente constituido; al finalizar el año 2010 es promulgada la Ley de la Educación de la Bolivia Plurinacional “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Como se ha mencionado antes, producto del trabajo de la CNNLEB y el CNE de 2006, se tuvo como resultado final y conclusivo el documento denominado “Anteproyecto de Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Es evidente que dicho documento no era una propuesta acabada, ya que, a pesar de haber sido aprobado en el CNE en consenso y bajo el principio de la participación social, existieron actores sociales que mostraron su disconformidad y restaron su apoyo, y por ende legitimidad. En ese sentido, fue necesario instalar mesas de diálogo, al margen del CNE, para intentar tener su anuencia sobre la propuesta educativa.

Durante el mes de agosto de 2006 se abre un proceso de diálogo en el cual los actores disidentes del CNE plantearon sus observaciones y enriquecieron algunos elementos que se encontraban plasmados en el anteproyecto de Ley ASEP. Actores tales como el magisterio urbano, continuaron mostrando su disconformidad, no respondieron al llamado de diálogo que realizó el Gobierno, al contrario, radicalizaron su discurso con la exigencia de la renuncia del Ministro de Educación y Culturas, Félix Patzi. Asimismo, solicitaron que se convoque a un nuevo CNE, en donde exista, según ellos, participación real. Así lo refleja un medio de prensa escrito: “Los maestros urbanos rechazaron la posibilidad de enriquecer el documento del Proyecto de Ley Educativa del Gobierno y exigen que el Ministro de Educación convoque a otro congreso en el que haya amplia participación social” (La Razón, 3 de agosto de 2006).

⁵⁴ Claramente la instancia del Ejecutivo relacionó los abandonos por parte de algunos actores con el fracaso del CNE, sin embargo, la relación no es mecánica, más bien, como se ha visto en el capítulo anterior, los abandonos respondieron a una forma de mostrar su postura en torno a la propuesta educativa de la CNNLEB. El análisis mecánico que mostró el Ejecutivo evidencia la cierto grado de incomprensión de la disputa por el proyecto país que se estaba dando en ese momento.

Finalmente, luego de trabajar en acuerdos y firmar actas de negociación con la Iglesia Católica, la Asociación Nacional de Colegios Privados, la Universidad Mayor de San Andrés y las universidades privadas, el Ministro Félix Patzi, el 28 de agosto de 2006 realizó la entrega oficial de los resultados del Congreso Nacional de Educación, plasmados en el anteproyecto de Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, al Presidente Evo Morales.

Posteriormente, el 22 de septiembre de 2006 el documento de anteproyecto de Ley pasó a las manos del Presidente del Congreso, Álvaro García, quien mencionó que dicho documento sería llevado al debate congresal para su futura aprobación. Así lo refleja un medio de prensa escrito:

El proyecto de la Nueva Ley de la Educación Boliviana fue remitida ayer al Congreso Nacional para su consideración. El documento fue recibido por el Vicepresidente Álvaro García Linera, de manos de los representantes de organizaciones sociales. “Será llevado de manera pronta al Congreso, como corresponde al debate congresal abriendo mesas de diálogo y audiencias públicas para incorporar sugerencias y complementos a este proyecto de ley elaborado por ustedes... aceptamos complementos y nuevas incorporaciones, pero no cambios al documento, sostuvo García Linera”. (La Razón, 23 de septiembre de 2006)

Es importante hacer énfasis en la postura abierta al diálogo planteada por el gobierno en torno a la incorporación y modificación de los elementos inmersos en el Proyecto de Ley. Dicha postura se mantuvo latente durante toda la etapa de discusiones en el Congreso Nacional.

Un aspecto para resaltar en el proceso transcurrido entre la entrega del anteproyecto de Ley ASEP y la Promulgación de la Ley ASEP es, la elaboración del currículo base⁵⁵ que fue desarrollado paralelamente a la discusión de la Ley ASEP al interior del Congreso de la República. Este aspecto es corroborado con una entrevista realizada a un participante activo en el proceso de construcción de la Ley ASEP:

“Paralelamente a la discusión de la ley se crea el consejo de sabios, ahí también se ve la irrupción de nuevos actores, por eso tiene carácter holístico y más plural, más vinculado con los saberes propios, pero también con los saberes universales, por eso tiene otras miradas” (N. Aguirre, entrevista, 20 de julio de 2016)

Es importante indagar sobre el Consejo de Sabios que nos menciona el entrevistado, para ello, es clave remitirse al trabajo de campo y la revisión hemerográfica, en donde destaca una noticia en un medio de prensa:

El Gobierno, a través del Decreto Supremo 29074, aprobado el 21 de marzo de 2007, autorizó la contratación de 45 docentes rurales, 45 maestros urbanos y 20 “sabios indígenas” para que elaboren la nueva curricular, acorde a la nueva ley de educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, que está en el congreso, “tanto los sabios indígenas como los maestros urbanos y rurales, fueron seleccionados por sus organizaciones respectivas, y eligieron a los mejores exponentes en el ámbito educativo, técnico y pedagógico” afirmó ayer el ministro de Educación, Víctor Cáceres, cuando explico cómo se eligió a los 110 consultores. (La Razón, 17 de abril de 2007)

⁵⁵ El currículo base, al ser considerado como el documento operativo de la Ley Educativa ASEP, tuvo su propio proceso de elaboración y construcción, mismo que excede el objeto de estudio de la presente tesis.

Es así que, como parte del proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP, el gobierno optó por avanzar en otros aspectos referentes a la propia Ley, es el caso del Currículo Base, elemento fundamental para la operativización e implementación de la Ley Educativa, esto mientras se esperaba la aprobación de la nueva CPE.

Otro elemento a tomar en cuenta es el cambio de Ministro en la cartera de Educación. A principios del mes de marzo, el profesor Víctor Cáceres, es posesionado como nuevo Ministro de Educación y Culturas, quien poco o nada aportó al avance hacia la aprobación de la Ley ASEP, ya que el documento que se encontraba en las comisiones del Congreso de la República estaba bastante avanzado al momento de su posesión.

Hasta abril de 2007 ya se había negociado con los actores que se mostraron, en primera instancia, disconformes con el Proyecto de Ley, a tal punto de que ya existía un informe el cual daba luz verde para que el documento pase al debate en cámara baja y a su posterior aprobación en cámara alta. Así lo refleja un medio de prensa:

La Comisión de Desarrollo Humano de la Cámara de Diputados sugirió al pleno cameral la aprobación con modificaciones solo de forma, del proyecto de la nueva Ley de la Educación Boliviana Avelino Siñani - Elizardo Pérez, por ser incluyente, “por tanto, vuestra Comisión de Desarrollo Humano recomienda aprobar con modificaciones el proyecto de Ley 082/2007, relativo a: Nueva Ley de Educación Avelino - Siñani Elizardo Pérez”, señala el informe aprobado el 10 de abril por el oficialismo y la oposición... “Solo se incorporaron términos precisos con el fin de lograr un mejor entendimiento y de garantizar la educación” sostuvo Sánchez. Indico que, en términos generales, solo se ratificó lo logrado en el Congreso Nacional de Educación realizado el pasado año “en el que tuvo consenso generalizado de parte de todas las organizaciones sociales, sindicales, privadas, publicas etc.” El informe de la comisión de Desarrollo Humano observa varios aspectos de las reformas educativas pasadas, por ejemplo señala que la educación en Bolivia tuvo “carácter elitista”. (La Razón, 25 de abril de 2007)

De manera sorpresiva, el mes de mayo de 2007, el Proyecto de Ley vuelve a ingresar a su discusión al interior de la Comisión de Desarrollo Humano en la cual se realizaron una serie de observaciones.

El proyecto de la Ley de la Educación boliviana Avelino Siñani - Elizardo Pérez es sometido a una nueva revisión en la Comisión de Desarrollo Humano de la Cámara de diputados. Las observaciones hechas por las universidades, maestros e iglesia católica retrasaron el tratamiento y aprobación de esta norma en el pleno cameral. El presidente de la comisión de desarrollo humano, Eulalio Sánchez, afirmó ayer que se recibieron todas las observaciones y propuestas de algunos sectores como las universidades, los magisterios urbano y rural, pueblos originarios y la iglesia católica, y que “ya se empezó a realizar una matriz en la que se incorporara las propuestas y la corrección a las observaciones”. Al referirse a observaciones, Sánchez señaló que la universidad se vio afectada porque un artículo no afirmaba su autonomía, sin embargo, mediante el artículo 73 se ratifica las autonomías de las universidades porquera bajo tuición de la Constitución Política del Estado. La iglesia también manifestó y propuso clarificar varios aspectos que quedaron ambiguos. Según el representante de la Comisión Episcopal de Educación, Eduardo Gonzales, “si bien respeto a las unidades educativas de convenio, a la educación religiosa, a la espiritualidad ética estaban asociadas a la nueva ley no estaba lo suficientemente ampliados ni claros”. Finalmente, Eulalio Sánchez señaló que no se tiene un día establecido para terminar con la revisión de la redacción de la nueva ley educativa “pero si todos

estamos de acuerdo en las observaciones y propuestas, entrará a plenario pronto". (La Razón, 4 de mayo de 2007)

Es evidente que la etapa de discusión al interior del Congreso de la República tuvo un retroceso y fue curioso que no se haya determinado fechas ni plazos para su avance en la Cámara Baja.

Las observaciones que se reactivaron en la Comisión de Desarrollo Humano fueron las siguientes, y correspondían a cuatro sectores, que coincidentemente fueron los mismos que plantearon su rechazo al interior del CNE de 2006:

Observaciones de cuatro sectores: 1) Iglesia: Libertad de creencia, se exigió que en esta nueva ley de educación exista la libertad de pensamiento, decisión y culto para que se elija una religión. Educación laica; Se pidió que no exista una educación laica porque esterilizaba el respeto a la religiosidad, espiritualidad y creencias. 2) Normales: IDH, estudiantes demandan que la ganancia de los recursos naturales beneficie al desarrollo de las normales del país. Carrera docente; Normales exigen que solo ellos manejen el trabajo en aula dentro del SEP y no así universitarios. 3) Universidades: Autonomía, ejecutivos de las universidades del país piden que la nueva ley respete la autonomía universitaria y no dependa de nadie, científicos educativos; docentes y estudiantes de la carrera de educación exigen su parificación administrativa y pedagógica en la educación. 4) Maestros: Educación integral, dicen que la nueva ley concentra una educación memorística y súper especializada, sin aporte científico y se oponen al nuevo escalafón. Comunitarismo; Rechazan poder de decisión de los consejos comunitario que autonomizara el sistema educativo. (La Razón, 19 de mayo de 2007)

Posteriormente, el profesor Cáceres es destituido como Ministro de Educación, en su lugar ingresa Magdalena Cajías⁵⁶ con el afán de continuar la negociación con los actores y darle curso a la elaboración del Curriculum Base, sin embargo, en ese mismo contexto se inició en el país la Asamblea Constituyente (2006-2007), que atrajo toda la atención de los actores sociales, ya que en ese espacio también se iban a definir aspectos centrales en el tema educativo. Es así que la siguiente nota del periódico, refleja la atención prestada hacia dicho evento.

El martes 19, los constituyentes de Alianza Social, Rene Maruchi y Wenseslao Alba pidieron al presidente de la Cámara de Diputados, Edmundo Novillo, suspender el tratamiento de la ley educativa para "evitar conflictos de tipo social estamentario". Los asambleístas tomaron en cuentas los conflictos que desató con los universitarios la propuesta de incluir el control social en la Constitución Política del Estado, fue vista por el sistema universitario como un atentado a su autonomía... Además, explicó que si se posterga el tratamiento de la nueva ley educativa hasta que se termine de construir la nueva Carta Magna, se perderían casi dos años...sin embargo el vicepresidente Álvaro García y el jefe de bancada del MAS en la Cámara baja, Gustavo Torrico, indicaron que el proyecto de ley será tratado la próxima semana en el plenario. El segundo mandatario indicó que esta norma fue consensuada con todos los sectores involucrados en esta temática. (La Razón, 27 de junio de 2007)

Es así cómo es que toda la atención es fijada en la Asamblea Constituyente hasta su aprobación. Fue evidente que las discusiones se trasladaron a otro espacio participativo, sin embargo, el Proyecto de Ley, producto de la participación social, se encontraba al interior

⁵⁶ Magdalena Cajías se desempeñó como Ministra de Educación y Culturas desde junio de 2007 a noviembre de 2008.

del Congreso Nacional y en su interior ya estaban trazadas las líneas para la nueva educación boliviana.

Es importante rescatar algunas apreciaciones de los actores en torno tiempo transcurrido desde la finalización del CNE de 2006 y la promulgación de la Ley Educativa ASEP. Por un lado, las apreciaciones apuntan a razones políticas, ya que asevera que el Proyecto de Ley, al ingresar a la discusión en el terreno del legislativo, es decir, a las cámaras alta y baja del Congreso de la República, se tornó en una discusión con tintes y afanes netamente políticos, con discusiones que, más allá de plantear alternativas se convirtió en un elemento de debate entre la oposición y oficialismo, sin desmerecer las actitudes de los actores sociales que rechazaban la Ley. Al margen de debatir los contenidos de la Ley, las fuerzas políticas discutían visiones y horizontes de Estado contenidos en los pilares fundamentales.

Principalmente fue el tema político, la oposición principalmente se encargó de querer desvirtuar la ley y justamente con las organizaciones que dejaron el Congreso Nacional de Educación como ser la Iglesia, las universidades, los maestros urbanos; que fueron una serie de obstáculos, que fueron poniendo. (F. Gutiérrez, entrevista, 2 de agosto de 2016)

Por otro lado, se encuentran las apreciaciones que argumentan que los cuatro años que transcurrieron para que el Proyecto de Ley sea promulgado, sirvieron para generar consensos y que se esperaba la aprobación de la CPE de 2009, para que la Ley educativa ASEP tenga su paraguas legal y jurídico. Así lo plantea un participante del proceso de elaboración de la Ley:

...había necesidad de consensos, había que trabajar con la gente y con las organizaciones para llegar a acuerdos sin tener resistencias... había que preparar comisiones para que se pueda implementar y es que todos sabíamos que se estaba trabajando la Constitución Política del Estado y había la necesidad de que la norma madre pueda ser la que pueda orientar los educativo. (N. Aguirre, entrevista, 20 de julio, 2016)

5.2.1. Paso por las comisiones del legislativo

El camino que transitó el Proyecto de Ley Educativa ASEP para ser promulgado, al interior de dos Comisiones de la Asamblea Legislativa, giró en torno a la discusión y búsqueda del consenso entre los actores sociales que en primera instancia habían abandonado el CNE y que aún tenían discrepancias con la propuesta educativa que emanó de la CNNLEB y que fue aprobada en el CNE. Primeramente, fue derivada a la Comisión de Educación y Salud, posteriormente pasó a la Comisión de Constitución. Seguidamente, tuvo que ser derivado a su tratamiento en Cámara de Diputados en sus estaciones en grande y en detalle.

Es importante destacar que, al interior de dichas instancias se generó una serie de debates internos entre los actores sociales, la oposición en la Asamblea Legislativa y los asambleístas oficialistas, en torno a algunos aspectos que se encontraban en el Proyecto de Ley en cuestión. Mencionar que los aspectos discutidos a partir de 2006, en las actividades pre-congresales, y en el CNE se repitieron, pero esta vez en un contexto distinto y bajo una nueva Constitución Política del Estado aprobada en 2009, que respaldaba y daba sustento al contenido del Proyecto de Ley Educativa. A continuación, se desarrolla los principales núcleos conflictivos reactivados en el proceso de promulgación de la Ley Educativa ASEP, esta vez en instancias del Ejecutivo y Legislativo.

5.2.2. Núcleos conflictivos y negociación en el legislativo (2010)

Según las declaraciones del Ministro de Educación, Roberto Aguilar⁵⁷, no debería existir ningún tema conflictivo con los maestros urbanos, ya que el Proyecto de Ley ASEP respetaba las conquistas históricas de los maestros urbanos; sin embargo, cambiaba la categoría de las Normales y el Estado tomaba tuición total de dichos centros de formación. Así lo refleja un medio de prensa escrito, “Entre los aspectos generales de la Ley Educativa, ésta presenta cuatro títulos con 91 artículos. Según Aguilar, se respetará el escalafón del magisterio, también se intervendrán las escuelas de formación normales para aplicar el nuevo diseño curricular”. (El Diario, 2 de diciembre de 2010).

Por su parte, el magisterio urbano consideraba que la otorgación de licenciatura por parte de las Normales, significaría que se estaba dando pie a la carrera docente como profesión libre, en el sentido en que, cualquier licenciado sería apto para dar docencia en las unidades educativas, no así solo los normalistas tal como mencionaba el reglamento del escalafón, en el cual menciona que la docencia no es profesión libre, es así que argumentaban que se modificaría el reglamento del escalafón y se afectaría a sus conquistas históricas imponiendo modificaciones no consensuadas. Dicho aspecto es reflejado por la revisión hemerográfica, de la siguiente manera:

En representación de la federación de maestros urbanos, Vladimir Mendoza, manifestó que la nueva disposición es atentatoria contra el sector, porque ocasionará que cualquier profesional ejerza la docencia en las escuelas y colegios. La nueva Ley Educativa desconoce totalmente el escalafón actual del magisterio. Al desconocerlo no reconoce a los profesores normalistas, esto dará lugar a que cualquier profesional pueda ejercer de educador sin tener la formación necesaria, que conocimiento podrá impartir no sabemos... “nosotros tenemos formación pedagógica, somos maestros hemos estudiado tres a cuatro años según las ramas, con el tiempo hacendemos de categoría hasta llegar al mérito, pero no somos licenciados como ahora se forman, por tanto cualquier profesional dictará clases con ese título, ese el peligro de la ley”, afirmó. (El Diario, 17 de diciembre de 2010)

Por otro lado, en cuanto al tema del contenido general y el enfoque de la “nueva” educación, se pronunciaron acusando que el Proyecto de Ley haría retroceder a la formación de los estudiantes. El dirigente del magisterio urbano, José Luis Álvarez, manifestó lo siguiente:

cuando nos hablan de que hay que partir de la espiritualidad, de la cosmovisión de los pueblos originarios, están negando la posibilidad de alcanzar una verdadera educación científica y tecnológica porque pretende equiparar el desarrollo de la cultura y ciencia universal a la forma que tiene que ver la vida de los pueblos originarios. (El Diario, 14 de diciembre de 2010)

En ese sentido, se hacen evidentes las consignas del magisterio urbano en contra de la promulgación de la Ley Educativa ASEP. Claramente, la problemática gira en torno a dos aspectos concretos referentes: a) respeto del escalafón docente y, b) mayor valor a la cultura de los pueblos originario en desmedro de la ciencia y tecnología moderna.

⁵⁷ Roberto Aguilar fue posesionado en noviembre de 2008, luego de haber sido el Vicepresidente de la Asamblea Constituyente.

Por otro lado, la Iglesia Católica, desde el inicio del proceso de elaboración de la Ley Educativa ASEP manifestó su descontento ante la propuesta de la educación laica. En ese sentido en el proceso de promulgación no sucedió lo contrario.

La Iglesia Católica se mostró, nuevamente, en contra de la necesidad de ampliar la materia de religión a religiones, ya que argumentó que la mayoría de la población, casi el 80 por ciento, profesa la religión católica. Sin embargo, este argumento perdió potencia debido a que la CPE de 2009 sustentaba la propuesta de educación laica⁵⁸ y por ende introducir contenidos de distintas religiones y creencias espirituales.

Otra problemática concerniente a la Iglesia Católica y en torno al cambio de la materia de religión, fue la eliminación de las normales católicas y adventistas existentes en el territorio nacional. Se planteó que, cuando los últimos inscritos a dichas instituciones terminaran sus estudios estas cerrarían sus puertas. Así mismo la Iglesia Católica se manifestó en defensa de los colegios de Convenio que al final fueron reconocidos en la Ley Educativa.

Es importante hacer referencia a un nuevo actor que ganó protagonismo en el proceso de promulgación de la Ley ASEP; dicho actor se constituye como fuerza política, es la oposición al gobierno del MAS al interior de la Asamblea Legislativa Plurinacional. En ese marco, la bancada de oposición hizo conocer sus apreciaciones a los medios de comunicación, así lo refleja un periódico de circulación nacional:

La diputada de Unidad Nacional (UN), Elizabet Reyes, dijo que no es de extrañar que el Gobierno y el MAS actúen con una “doble moral” al plantear una educación laica, olvidando que la iglesia Católica, brinda una educación de calidad y con solvencia moral y profesional “dista mucho de la educación fiscal”... Reyes planteó que así como se pretende fiscalizar las escuelas de convenio y otros institutos, se controlen también las unidades educativas e instituciones con las que cuenta la iglesia evangélica en el país, “o es posible que a título de educación laica ahora se pretenda desconocer la labor de la Iglesia Católica en materia de educación y evitar hacer lo mismo con las escuelas y los institutos de la Iglesia evangélica”, sostuvo la legisladora, al recordar que a diferencia de las escuelas de convenio las unidades educativas de la Iglesia Evangélica son privadas, por lo que habrá que realizar un seguimiento a sus cuentas y ver si pagan impuestos y cumplen las leyes fiscales. (El Diario, 8 de diciembre de 2010)

Se hace evidente que las declaraciones de la Diputada de oposición están enmarcadas en un campo de disputa y desprestigio político ya que, se refiere de manera directa y radical hacia el Proyecto de Ley y lo asocia directamente al MAS. Asimismo, manifiesta una postura abiertamente afín a la Iglesia Católica, generando un clima de polarización discursiva entre la propuesta oficialista y la de oposición.

5.3. La oposición al gobierno como fuerza política

Entre las críticas que resaltaron al Proyecto de Ley Educativa, por parte de los Asambleístas de oposición, surgieron posturas radicales, en torno al regionalismo y el pilar de la educación comunitaria.

⁵⁸ La Constitución Política del Estado (2009) en su Artículo 4 manifiesta que el Estado respeta y garantiza la libertad de religión y creencias espirituales; así también, en su Artículo 86 manifiesta que en los centros educativos se reconocerá y garantizará la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

La diputada por el opositor Unidad Nacional, María Cristina Vizcarra, sostuvo que “la ley es racista y discriminatoria, y no ha sido socializada con los sectores representativos de este lado del país, sólo toma en cuenta el lado occidental”. (La Razón, 3 de diciembre de 2010)

La diputada de Convergencia Nacional (CN) Norma Piérola, durante su exposición en el plenario de la Cámara Baja manifestó que Bolivia está ingresando a un modelo “neocomunista”, que significa otra forma de colonización externa, con la aplicación de la Ley de Educación y cuestiono la politización inmersa en el proyecto. Asimismo, explicó a El Diario que “han ingresado en el sistema político para adoctrinar a nuestros niños, cuando hablan de comunitarismo, en realidad es neocomunismo, porque vemos más de 20 artículos que tienen conceptos despatriarcalizadores y antiimperialistas que no están dentro de los marcos educativos, menos se habla de criterios de educación y profesionalización para los bolivianos”. (El Diario, 9 de diciembre de 2010)

Otro aspecto que resaltó por parte de la oposición al partido de Gobierno fue el tema de las autonomías, así lo manifestó un Asambleísta opositor:

Para el diputado de Convergencia Nacional, Juan Carlos Becerra, esta es otra muestra clara de la intención del Gobierno de Evo Morales para “coartar” los derechos a los gobiernos autónomos vulnerando la CPE y la nueva ley marco de Autonomías “este proyecto de Ley de Educación es un irrespeto y resquebrajamiento de la Ley Marco de Autonomías y la CPE, porque el hecho de que los Seducas desaparezcan les quita poder de decidir a las regiones autónomas y el discurso de las 36 nacionalidades promulgado por el Gobierno no es real porque el ejecutivo violenta las autonomías”, dijo. (El Diario, 2 de diciembre de 2010)

Claramente dichas posturas y críticas, exceden el plano educativo-pedagógico y se enmarcan en un terreno de debate político coyuntural con clima de polarización entre la oposición y el oficialismo, en el cual evidencia la correlación de fuerzas y la disputa política e ideológica, propia de las instancias del legislativo y ejecutivo, ya que los elementos de crítica vertidos por los diputados opositores no fueron elementos que se habían discutido antes en el proceso de construcción de la propuesta educativa, más bien, replicaban las posturas del tratamiento de cualquier proyecto de ley que ingresa al legislativo.

5.4. La Promulgación de la Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

A pesar de los criterios en contra del Proyecto de Ley Educativa ASEP, que surgieron y reaparecieron en el proceso de promulgación de la misma, sobre todo por parte de la oposición al gobierno, recurriendo a la mayoría parlamentaria del MAS, el Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, promulgó la Ley Educativa ASEP en la sede de la CNMERB el 20 de diciembre de 2010. El acto de promulgación fue sumamente simbólico ya que mostró el apoyo por parte de los maestros rurales a la Ley ASEP, en plena contraposición con los maestros urbanos. Adolfo Montoya, dirigente de los maestros rurales, se manifestó en torno a la promulgación de la Ley ASEP en la sede de su organización, destacando: Esta ley garantiza el derecho a la sindicalización, respeta el

escalafón y ya no existirá el Seduca⁵⁹, todo pasa a depender del ministerio, eso para nosotros es positivo”, señaló el dirigente. (La Razón 17 de diciembre de 2010)

En contraposición a la postura del magisterio urbano, el mismo dirigente del magisterio rural rescató la participación social en el proceso de elaboración de la Ley Educativa ASEP. Así fue reflejado por una nota de periódico extraída de la revisión hemerográfica.

El secretario de la confederación de Maestros Rurales, Pinaya, destacó que la nueva norma y afirmó que el magisterio “no va a ocultar esta ley como si fuera su hijo bastardo” porque fue redactada con la participación del magisterio urbano y rural, hecho que no sucedió con la Ley anterior 1565. Pinaya reprochó las críticas de los dirigentes del magisterio urbano al manifestar que la ley fue satanizada a través de los medios de comunicación. (El Diario, 21 de diciembre de 2010)

En ese contexto, es evidente que la construcción de la Ley Educativa ASEP ha respondido a un momento histórico concreto, de emergencia de los actores sociales históricamente excluidos, en el cual, se han constituido, conjuntamente con los actores de la educación, como los legítimos partícipes de su elaboración.

5.5. Consideraciones sobre la promulgación de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

El proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP concluyó con el paso del Proyecto de Ley por instancias del Órgano Legislativo, no sin antes transitar por un camino de discusión en instancias ejecutivas con diversos actores que se mostraron en contra del Proyecto de Ley Educativa ASEP. Esto significó que la participación social, adquiera características mediáticas en las que se incorporaron las fuerzas políticas opositoras al gobierno que reactivaron algunos núcleos conflictivos que ya habían aparecido en el CNE y que además de ello, se centraron en calificar al Proyecto de Ley como un documento sin legitimidad, esto a causa de los abandonos generados en el CNE. Claramente, las motivaciones de las fuerzas políticas opositoras al gobierno fueron estrictamente políticas y discursivas, y tuvieron como finalidad el generar cierto grado de mal estar en la opinión pública en torno a la aprobación de la nueva Ley de la Educación boliviana. En contraposición, el Proyecto de Ley Educativa ASEP, al contar con el respaldo legal de la nueva CPE aprobada en 2009, su debate en instancias legislativas, solamente incidió ajustes estrictamente de forma ya que, la correlación de fuerzas del oficialismo y los sectores sociales indígena originario campesinos, afines al gobierno, contaban con la legitimidad necesaria para aprobar la nueva política educativa. La promulgación de la Ley Educativa ASEP, fue realizada en la sede de los maestros rurales, en un acto significativo, en el cual los actores sociales afines al Gobierno mostraron su respaldo y consolidaron su indiscutible participación en el proceso.

⁵⁹ En la Ley Educativa ASEP los SEDUCAS pasan a ser entidades descentralizadas del Ministerio de Educación y son denominadas como Direcciones Departamentales de Educación.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha descrito y analizado la participación social en el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, entre los años 2004 y 2010, a través de un trabajo metodológico enfocado en la reconstrucción del mencionado proceso, dilucidando de esa manera los elementos y características de la participación de los actores involucrados al interior del proceso estudiado.

En ese marco, antes de presentar las conclusiones a las cuales se llegó, primeramente se presenta algunas generalidades que sintetizan los hallazgos encontrados a lo largo de la investigación, para posteriormente pasar de lleno al desarrollo de las conclusiones.

El proceso estudiado estuvo caracterizado por la concurrencia de un conjunto importante de organizaciones e instituciones sociales ligadas al ámbito educativo, entre las cuales destaca la participación de los actores con amplia experiencia pedagógica y otros actores sociales históricamente excluidos en la discusión sobre el futuro de la educación –haciendo referencia al movimiento indígena y campesino⁶⁰–, que se constituyeron en ese momento como actores fundamentales para la transformación educativa y social del país.

En ese contexto, los actores se destacaron por manifestarse de diversas formas, en distintos espacios y momentos, con el fin de incorporar sus propuestas, demandas y reivindicaciones a la política educativa en construcción; así también, para hacer prevalecer sus posicionamientos e intereses relativos a aspectos que se tornaron conflictivos a medida que avanzaba el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP, ejerciendo de esa manera una participación activa. Es necesario mencionar que los posicionamientos adoptados por los actores, estuvieron motivados principalmente por las distintas visiones sobre la educación y proyectos de país que persiguen, en un contexto político y social de transición entre la República y el Estado Plurinacional, en el cual los actores se encontraron en tensiones, fricciones y disputas.

Por otro lado, resalta la participación del Estado a través del Ministerio de Educación como actor imprescindible en el proceso de construcción de la Ley ASEP, que evidentemente tomo parte y asumió una postura parcializada, que estuvo lejos de asumir un rol mediador en el proceso. Esto principalmente por que la dinámica en la que se concibió la construcción de la Ley, partió desde las esferas más altas del Gobierno, planteando un proyecto descolonizador, comunitario y productivo, que fue concebido “desde abajo”, sobre el cual se encontraron puntos de coincidencia y afinidad con el movimiento popular, indígena y campesino que no dudó en respaldar y legitimar el proyecto educativo en sus distintas instancias, a lo largo del proceso, hasta su respectiva promulgación el año 2010.

⁶⁰ Si bien, con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (1988) y su posterior oficialización mediante la Ley de Reforma Educativa de 1994, y la creación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) en el marco de misma Ley, se marca un hito fundamental de respuesta del Estado a las necesidades de los pueblos originarios, sobre todo en el ámbito de la gestión educativa y la participación social en educación; sin embargo, estas experiencias se dan en el marco de políticas asimilacionistas, castellanizantes y de reconocimiento multicultural, en la que el rumbo de la política educativa estaba trazado por los organismos internacionales financiadores en el marco de las políticas de ajuste estructural neoliberal. Es honesto hacer referencia a las mencionadas experiencias, pero también es importante aseverar que la participación de los pueblos indígena, originario y campesinos en la construcción de políticas educativas, hasta antes de 2006, fue solamente de reconocimiento nominal.

A continuación, a manera de conclusión y con base en los hallazgos obtenidos, se desarrollan los principales elementos y juicios que se fueron dilucidando a medida que se realizó el ejercicio de análisis y reflexión en torno a la problemática de investigación trabajada.

La participación social en el proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” estuvo caracterizada por situarse en un contexto político de transición, en el que se visibilizaron las consecuencias provocadas por la crisis del neoliberalismo, y por ende las relaciones Estado y sociedad que se fueron dando, llegando a su punto culminante, cuando los movimientos sociales de 2000 y 2003 se levantaron en contra del modelo de Estado latente e impulsaron la discusión sobre las políticas públicas. En consecuencia, la principal característica de este contexto fue la emergencia de los sectores populares, el pueblo indígena, originario y campesino, que manifestó su demanda de fondo: la transformación de las condiciones de desigualdad, explotación, discriminación y exclusión producidas por la condición colonial y el neoliberalismo. Ya en 2006, el Movimiento al Socialismo (MAS), a la cabeza de Evo Morales, tras la victoria en las urnas, asume la presidencia con la responsabilidad delegada por estos sectores de materializar las demandas y reivindicaciones de su lucha histórica.

En ese contexto, la construcción de la Ley Educativa ASEP cobra una importante relevancia, principalmente por reunir, a través de una convocatoria oficial, además de las instituciones sociales ligadas al ámbito educativo, a los sectores históricamente excluidos de la discusión sobre el futuro de las políticas educativas del país. Por lo tanto, se puede afirmar que la participación de estos sectores es un rasgo sobresaliente en este proceso.

Si bien se ha podido evidenciar que entre los años 2004 y 2005 la discusión sobre el ámbito educativo, con relación al tema de investigación de esta tesis, se dio en un plano estrictamente de reivindicación salarialista y de defensa de los derechos laborales por parte de los trabajadores del magisterio urbano; paralelamente se estaba llevando a cabo un conjunto de actividades pre-congresales que tenían el objetivo de evaluar y reconducir la educación en el marco de la Reforma Educativa que en ese momento se encontraba agotada por diversos factores, entre los cuales resalta la ausencia de legitimidad por parte de las dirigencias sindicales del magisterio urbano. De ahí que se puede afirmar que el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP se remonta al año 2004, ya que los resultados del proceso de evaluación de la Reforma Educativa (2004-2005) fueron tomados en cuenta para la elaboración de la Ley Educativa ASEP. Con esto no se quiere inducir a malas interpretaciones, es decir, pensar que la Ley ASEP es una continuidad de la Reforma Educativa, al contrario, los avances que se obtuvo entre los años 2004 y 2005 en torno a la discusión sobre el futuro de la educación boliviana fueron resignificados, reinterpretados y radicalizados a partir de 2006, con base en las propuestas educativas provenientes de los actores convocados para la elaboración de la Ley Educativa ASEP, principalmente del bloque indígena originario.

Es así como se inicia el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP, en el cual los actores, más allá de discutir por aspectos estrictamente pedagógicos o educativos, ejercieron su participación en torno a la disputa por la hegemonía de un horizonte político y proyecto de país que se iba delineando a partir de la educación. Es por esto que se puede afirmar que, la discusión de fondo que se dio a partir de 2006 hasta 2010, en el marco de la construcción de la Ley Educativa ASEP, fue una discusión de carácter político, desarrollada

entre un bloque de actores conservador y otro transformador. Esta afirmación es sustentada en el conjunto de posicionamientos adoptados por los distintos actores concurrentes al proceso de elaboración de la Ley.

En consecuencia, la conformación de bloques como estrategia para ganar fuerza, a través de la articulación de demandas, coincidencias discursivas y posicionamientos de los actores respecto a la propuesta de educación en discusión, fue el mecanismo principal de acción participativa que se consolidó a lo largo del proceso y resultó determinante a la hora de condicionar la participación de algunos actores en unos casos; en otros casos, para abandonar los eventos e intentar restar legitimidad a los resultados. Es importante resaltar que los bloques aglutinaron actores por afinidad política y de clase, y se manifestaron básicamente por estar en contra o a favor de la transformación educativa tal como se la planteó desde la CNNLEB. El bloque opositor estuvo conformado principalmente por los maestros urbanos, la Iglesia Católica y las universidades; por su parte, el bloque que se posicionó a favor estuvo compuesto por el movimiento indígena, originario, campesino y popular, sumado al Ministerio de Educación que tomó parte en este proceso.

Por lo tanto, con base en los hallazgos obtenidos en la presente investigación y la reflexión en torno a la participación social en el proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP, se puede afirmar que la construcción participativa de la Ley Educativa ASEP no fue un proceso de discusión técnica-pedagógica, sino más bien fue un proceso de discusión política, una disputa política. Es posible afirmar esto ya que, la Ley Educativa en un principio es declarativa y se constituye como un marco de posibilidades y aspiraciones para el futuro de la educación y, por ende, para constituir al sujeto, quien será el encargado de constituir el proyecto nacional.

Por otro lado, es necesario indicar que la discusión técnica-pedagógica de la política educativa se dio en otros escenarios, por ejemplo en los congresos pedagógicos, donde los sectores de reconocido prestigio, capacidad y experiencia pedagógica diseñaron el modelo educativo y el currículo educativo a la luz de la Ley Educativa que brinda los marcos de posibilidad y aspiraciones para su concreción; es decir, la gestión educativa es el mecanismo para operativizar e implementar la Ley Educativa.

En ese sentido, se puede concluir afirmando que la construcción de la Ley Educativa ASEP fue un proceso altamente participativo en el cual estuvieron presentes los actores tradicionales de la educación y los nuevos actores sociales en el terreno político y en la discusión por el futuro de la educación boliviana, que más allá de discutir por aspectos concernientes estrictamente a lo pedagógico y educativo discutieron en torno a la disputa por la hegemonía de una visión de país y un proyecto político en el que se resignifican las relaciones de poder. De esa manera los actores asumen un rol político que permite afirmar que es difícil entender lo educativo fuera de lo político.

Cabe añadir que, si bien la presente investigación ha ahondado en la participación de los actores en torno a los aspectos problemáticos identificados a lo largo del proceso, esto se fue conduciendo así porque dichos aspectos resaltaban en los medios de prensa, sin embargo, una vez realizado el contraste y triangulación de la información obtenida se puso en relevancia el trasfondo de cada uno de los posicionamientos. En ese sentido es posible afirmar que detrás de cada posicionamiento en torno a la educación hay un interés y un

posicionamiento político que motiva a la acción participativa traducida en apoyo o rechazo al cambio educativo, en este caso a la propuesta educativa puesta en discusión.

Por otro lado, es importante mencionar que, a pesar de la conformación de dos bloques, uno opositor y el otro respaldando la propuesta de educación elaborada por la CNNLEB, fue necesario recurrir a la negociación entre visiones contrapuestas, porque la disputa se dio en un momento conflictivo, sin embargo para consolidar la aprobación y posterior promulgación de la Ley ASEP fue necesario alcanzar cierto grado de consenso que permitiera articular y sostener el proyecto educativo, en otras palabras, contar con legitimidad. En ese sentido, se puede afirmar que para hacer viable un proyecto educativo es necesario recurrir a la negociación y alcanzar consensos. En el caso particular de la Ley Educativa ASEP, es evidente que hubo negociaciones, sin embargo no llegaron a consensos. Probablemente los consensos se dieron en el nivel de la construcción pedagógica del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). En ese sentido, se abre una veta de investigación para evidenciar qué consensos han permitido que la Ley Educativa y el Modelo Educativo puedan ser implementados y continúen vigentes después de alrededor de trece años desde su promulgación. De otra manera, sin consensos y acuerdos entre los actores de la educación y el Estado, el proyecto educativo difícilmente se habría mantenido en pie.

Por todo ello, se puede afirmar que la presente investigación realiza un aporte desde la sociología en torno a la participación social y la conflictividad generada al interior del proceso de construcción de la Ley Educativa ASEP, que permite realizar nuevas lecturas en torno al avance de su implementación y del Modelo Educativo, así también reflexionar en torno a los posibles escenarios de profundización o agotamiento, a través de un análisis del escenario político actual, los avances y resultados de la gestión educativa.

Finalmente, la presente investigación se centró solamente en los aspectos referidos a la participación social de los actores y fuerzas sociales en la construcción de la Ley Educativa ASEP, que se manifestó en distintos espacios y momentos, en torno a los núcleos conflictivos identificados que, principalmente, se caracterizaron por ser enunciados incorporados en la Ley, no así en los aspectos referidos a lo estrictamente técnico y pedagógico plasmados en la Ley. Este factor puede considerarse una limitante de esta investigación, sin embargo, a partir de este aporte se sientan las bases para la profundización del estudio de la educación en la Bolivia Plurinacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, R. y Cruz, O. (2010). Teoría del conflicto social y postmodernidad. En: *Revista de Ciencias Sociales*, 2-3 (128-129), (63-70). Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15319334005>
- Anaya, A. (2009). Magisterio y reforma educativa en Bolivia. En: *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina*. Bolivia. Fundación Konrad Adenauer
- Arostegui, J. (2002). La Historia Del Presente. Una cuestión de método. En: Navajas, C. (ed). *Actas del IV Simposio de historia actual*. Logroño. 17-19 de octubre de 2002.
- Barragán, R. (2001). Los elementos constitutivos de la metodología en un proyecto de investigación. En: Barragán, R. (Coord.). *Formulación de Proyectos de Investigación*. Fundación PIEB.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2001), *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Editorial Popular.
- Catacora, R. (2012). *Discursos Des/Colonizadores sobre “Desarrollo” y Educación. Análisis de la Ley Educativa “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”*. Garza Azul Editores.
- Cajías, de la Vega, B. (2013). Las propuestas de cambio educativo en Bolivia (1994-2010). En: *Revista Ciencia y Cultura*. 17 (30), (9-33). Universidad Católica Boliviana.
- Cajías, de la Vega, M. (2011). *Continuidades y Rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. PIEB.
- Central Obrera Boliviana (COB). (1989). *Proyecto Educativo Popular*.
- Choque Canqui, R. (2012). *Historia de una lucha desigual*. UNIH-PAKAXA
- CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA. (2004). *Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. G.I.G.
- Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB). (1985). *Nuevas Proyecciones de la Educación Rural Boliviana*.
- Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB). (1995). *Estudio del salario diferenciado*. CEBIAE.
- Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB). (s/f). *Génesis y Desarrollo del Movimiento Sindical del Magisterio Rural Boliviano*.
- Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB). (2006). *La escuela para recuperar la patria*.
- Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). (2005). *Pachakuti Educativo*. La Paz, Bolivia.
- Collins, R. (1996). *Cuatro tradiciones sociológicas*. Istadalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Contreras, M. (1999). Reformas y desafíos de la educación. En F. Campero. (Dir.), *Bolivia en el Siglo XX. La Formación de la Bolivia Contemporánea* (483-507). Harvard Club de Bolivia.
- Contreras, M. y Talavera, M. L. (2005). *Examen Parcial. La reforma Educativa*. PIEB.
- Coraggio, J. L. (1991). *Ciudades sin rumbo. Investigación urbana y proyecto popular*. Centro de investigaciones CIUDAD-SIAP.
- Coser, L. A. (1967). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Amorrortu Editores.
- Cunilli, N. (2008). La construcción de ciudadanía desde una institucionalidad pública ampliada. En: Mariani R. (Coord.) *Democracia, estado, ciudadanía: Hacia un Estado de y para la democracia en América Latina*. PNUD.
- Dahrendorf, R. (1971) *Sociedad y libertad. Hacia un análisis sociológico de la actualidad*. Editorial Tecnos.
- De Alarcón, S. (2012). *Comunidad Ética y Educación. Estudio teórico sobre la comunidad y la ética aymara-quechuas en proyección al nuevo modelo educativo*. Instituto Internacional de Integración Andrés Bello.
- Decreto Supremo N° 28725 (2006). *Gaceta Oficial de Bolivia N° 2891*. <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/edicions/view/2891>
- Durkheim, É. (1990). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Espinoza, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Revista Andamios*, 5(10), (71-107).
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, N° 204NEC*.
- Freiré, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno editores.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Geraika Gogoratuz.
- Gamboa, F. (2009). *De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: Los movimientos sociales indígenas y las políticas de Reforma Educativa en Bolivia*. Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2010 ‘Llegar a los marginados’. UNESCO.
- García Linera, A. (2004). *Sociología de los movimientos sociales en Bolivia. Estructuras de movilización, repertorios culturales y acción política*. Plural Editores.
- García Yapur, F. (2020). *La política desde abajo: “Devenir-otro” de la política en Bolivia*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, Centro de Investigaciones Sociales (CIS).
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Gómez, L., Gómez, J., Pineau, F. y Mora, A. (2010). La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, como resistencia frente a la educación para la

- globalización neoliberal. *Temas de Nuestra América*, 26 (48), (117-136), Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/download/558/495/0>
- Gramsci, A. (1979). Análisis de las situaciones. Correlaciones de fuerzas. En: Sacristán, M. (2021). *Antología*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gregor, C. (2009). *Entre tizas y pancartas. La educación primaria en Bolivia*. Fundación UNIR Bolivia.
- Guillen, A., K. Sáenz, M.H. Badii y J. Castillo. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 4(1), (179-193) [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%20179-193.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%20179-193.pdf)
- Gustafson, B. (2015). *Nuevas lenguas del Estado. El pueblo Guaraní y la Educación Indígena en Bolivia*. Plural Editores.
- Hernández, P. (2017). Consideraciones teóricas sobre el uso de la prensa como fuente historiográfica. *Historia y Comunicación Social*. 22(2). (465-477).
- Kriesberg, L. (1975). *Sociología de los conflictos sociales*. Editorial Trillas.
- Laclau, E. (2013). *La razón populista*. Fondo de cultura económica.
- Langer, E. (2001). Las fuentes documentales escritas. En: Barragán, R. (Coord.). *Formulación de Proyectos de Investigación*. Fundación PIEB.
- Ley de Reforma Educativa N° 1565 (1994). *Gaceta Oficial de Bolivia N° 1838*, <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/edicions/view/1838>
- Lopes Cardozo, M. T.A. (2012). *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia. Entre la descolonización y las movilizaciones*. PIEB.
- López, L. E. y Regalsky, P. (Ed.). (2005). *Movimientos Indígenas y Estado en Bolivia*. PROEIB Andes, CENDA, Plural Editores.
- López, C. (2005). Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia: su rol y participación en la vigilancia y control social en la educación. En: *Movimientos Indígenas y Estado en Bolivia*. Cochabamba, Bolivia: PROEIB Andes, CENDA, Plural Editores.
- Lora, G. (1979). *Historia del movimiento obrero boliviano*. Ediciones Masas.
- Lora, G., Bacherer, J. P. y Gentino, E. y Piara, V. (1979). *Sindicalismo del magisterio (1825-1932)*. Ediciones Masas.
- Machaca Benito, G. (2006). *Actores, propuestas y desafíos en el proceso Pre Congreso Nacional de Educación en Bolivia*. <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/guido/pre%20cne.pdf>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas
- Marx, C. y Engels F. (1985). Manifiesto del Partido Comunista. En: *Obras Escogidas*. México: Ediciones Quinto Sol, S. A.

- Mercado, A. y Gonzales, G. (2008). La teoría del conflicto en la sociedad contemporánea. *Espacios Públicos*, 11(21), (196-221). Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67602111.pdf>
- Merino, M. (2013). *La participación ciudadana en la democracia*. Instituto Federal Electoral. https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosDivulgacion/2015/cuad_4.pdf
- Ministerio de Educación y Culturas. (2006). *Convocatoria II Congreso Nacional de Educación*. Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana.
- Ministerio de Educación y Culturas. (2006 a). *Anteproyecto de Ley. Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelina Siñani y Elizardo Pérez”*. Documento Consensuado y aprobado por el Congreso Nacional de Educación. Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana.
- Ministerio de Educación y Culturas. (2007). *Informe de gestión 2006*. La Paz, Bolivia: MEC.
- Ministerio de Educación. (2010). *Congresos de educación y pedagógicos*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2011). *Memoria institucional 2010*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.
- Patzi, F. (2006). *Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólica*. (2.^aed.). Ministerio de Educación y Culturas.
- Patzi, F. (2011). *Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis comparativo entre la Reforma Educativa y la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez)*. (4.ªed.). Editorial Vicuña.
- Patzi, F. (2013). “*Dos concepciones contrapuestas de la Ley Avelina Siñani - Elizardo Pérez*”. En: *Revista Ciencia y Cultura*, 17 (30). Universidad Católica Boliviana.
- Reinares, C. (2020). Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” en Bolivia 2006-2010. Conflictos y tensiones en la política educativa desde una perspectiva decolonial. *Revista Propuestas para el Desarrollo*, 4 (4), 59-75. Universidad Nacional de Quilmes, Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica. <https://www.propuestasparaeldesarrollo.com/index.php/ppd/article/view/88/135>
- República de Bolivia. (1995). Decreto Supremo N° 23949 Órganos de Participación Popular. *Gaceta Oficial de Bolivia*, N° 1869.
- Rockwell, E. (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. https://trabajosocial5.files.wordpress.com/2019/04/instituciones-a-lo-gramsci_-rockwell04.pdf
- Sartori, G. (1987). *Teoría de la democracia. 1. El debate contemporáneo*. Alianza Editorial.
- Silva, G. (2008). Teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XI (22), (29-43). Universidad Militar Nueva Granada.

Talavera, M. L. (2011). *Formaciones y Transformaciones. Educación pública y culturas magistrales en Solivia 1899-2010*. PIEB.

Velásquez, F. y Gonzales, E. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación social en Colombia?* Fundación Corona.
https://rednacionalplypp.co/media/docs/academicos/Velasquez_-_Gonzalez_-_Que_ha_pasado_con_la_participacion_ciudadana_en_Colombia.pdf

Viaña, J. (2006). Autodeterminación de las masas y democracia representativa. Crisis estatal y democracia en Bolivia (2000-2006). En *Sujetos y formas de la transformación política en Bolivia*. Autodeterminación, Tercera Piel.

Páginas consultadas:

<http://apcbolivia.org/org/cscib.aspx>

<http://www.cepos.bo>

<http://cob.org.bo/comité>

Revisión hemerográfica:

Periódico: La Razón, años 2004 al 2010.

Periódico: El Diario, años 2006 al 2010.

Periódico: La Prensa, años 2006 al 2010.

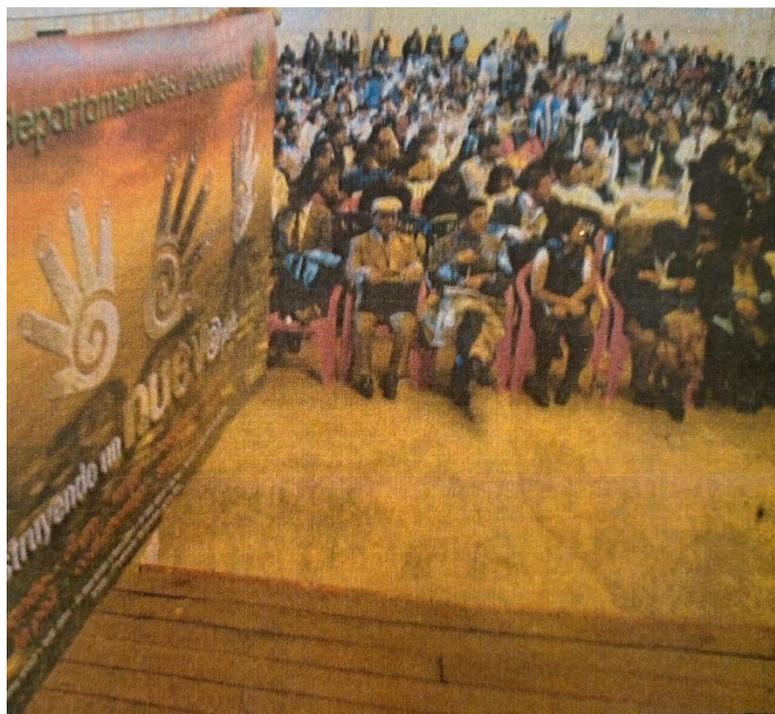
Periódico: El Cambio, año 2010.

ANEXOS

Fotografías de actividades pre congresales de 2004 - 2005



Evento pre congresal del año 2004 en miras al Congreso Nacional de Educación 2005 que no se pudo desarrollar. Fotografía extraída del periódico La Razón.

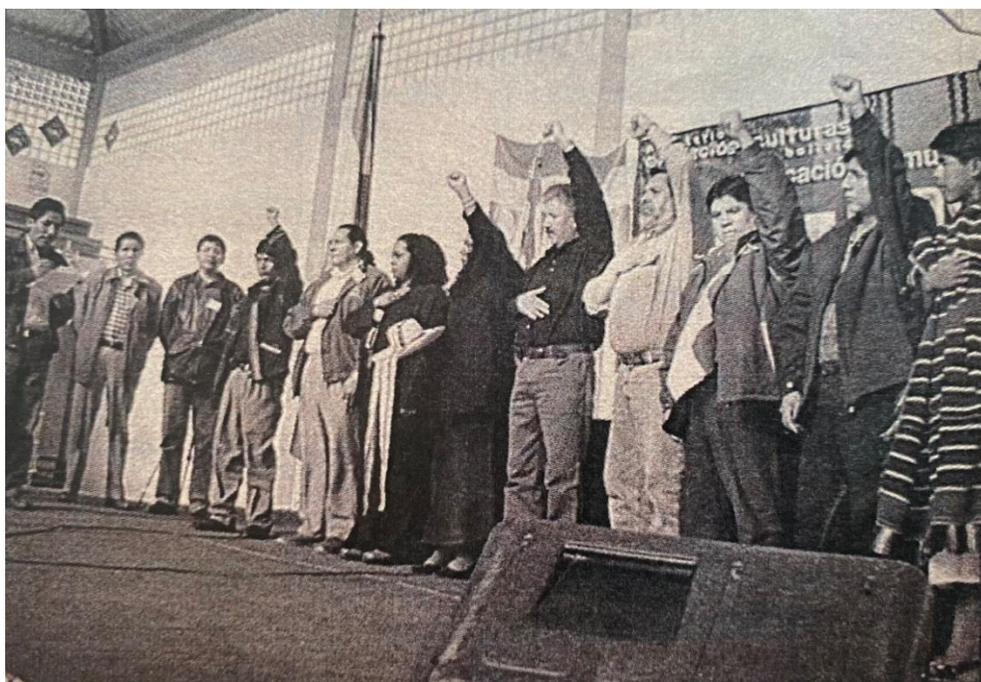


Intento fallido de inicio del Congreso Departamental de Educación La Paz en 2004. Actividad pre congresal en miras al Congreso Nacional de Educación 2005 que no se pudo desarrollar. Fotografía extraída del periódico La Razón.

Fotografías del proceso de construcción de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”



Taller de socialización de la propuesta educativa elaborada por la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB) en el departamento de La Paz el mes de junio de 2006. Fotografía extraída del periódico La Prensa.



Posesión de la Directiva del Congreso Nacional de Educación de julio de 2006 en la ciudad de Sucre. Fotografía extraída del periódico La Razón.



Trabajo en comisiones del Congreso Nacional de Educación de julio de 2006 en la ciudad de Sucre. Fotografía extraída del periódico La Razón.



Sesión Plenaria del Congreso Nacional de Educación de julio de 2006 en la ciudad de Sucre. Fotografía extraída del periódico El Diario.



Sesión Plenaria del Congreso Nacional de Educación de julio de 2006 en la ciudad de Sucre. Fotografía extraída del periódico La Razón.



Acto de clausura del Congreso Nacional de Educación de julio de 2006 en la ciudad de Sucre. Fotografía extraída del periódico La Razón.



La directiva del CNE haciendo la entrega del documento final de propuesta educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, aprobado en plenaria del Congreso Nacional de Educación de 2006, al Ministro de Educación y Culturas Félix Patzi. Fotografía extraída del Informe de Gestión 2006 del Ministerio de Educación y Culturas.



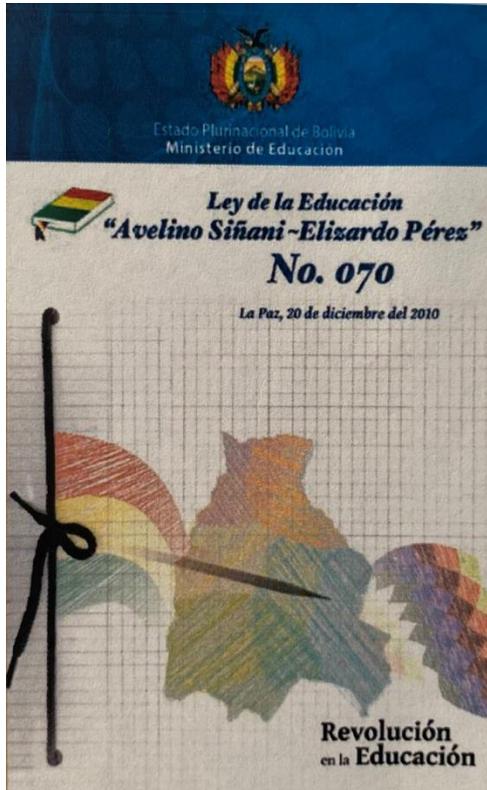
Entrega del Anteproyecto de Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, de la CNNLEB al Presidente de la República, el mes de agosto de 2006. Fotografía extraída del periódico La Razón.



Promulgación de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” el 20 de diciembre de 2010 en la Sede de los Maestros Rurales de Bolivia. Fotografía extraída de la Memoria Institucional 2010 del Ministerio de Educación y Culturas.



Promulgación de la Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” el 20 de diciembre de 2010 en la Sede de los maestros rurales de Bolivia. Fotografía extraída de la Memoria Institucional 2010 del Ministerio de Educación y Culturas.



Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" promulgada y publicada el mes de diciembre de 2010.