

Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” en Bolivia 2006-2010. Conflictos y tensiones en la política educativa desde una perspectiva decolonial

Candela Reinares¹

Resumen

El presente artículo es un estudio preliminar de la “Ley Educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que busca dar cuenta y analizar el proceso de discusión de la normativa en Bolivia entre 2006 y 2010. Para ello se indaga en fuentes oficiales, periodísticas y publicaciones realizadas por los actores vinculados al proceso. Se parte de la idea de que se trató no sólo de un proceso legal-administrativo sino de un debate profundo que puso en crisis la educación como construcción moderna-occidental. En este sentido, el artículo indaga las tensiones y conflictos que se suscitan al llevar adelante un proyecto decolonial. En función de ello se pregunta ¿qué implicancias tiene llevar al ámbito normativo un proyecto devenido de un proceso de lucha? ¿De cuáles conflictos es hijo este proceso y cuáles nuevos conflictos, tensiones y límites encuentra?

Palabras clave: ley educativa – movimientos sociales – Bolivia – decolonialidad – conflicto social.

Abstract

This article is a preliminary study of the “Avelino Siñani - Elizardo Pérez Educational Law” that seeks to account for and analyze the process of discussion of the regulations that took place in Bolivia between 2006-2010. For this official source, journalistic and publications carried out by the actors linked to the process are investigated. It starts from the idea that it was not only a legal-administrative process but also a deep debate on which historical tradition Bolivian educational policy should ascribe; that is to say, it was the ideological foundations of the country are at stake. In this sense, the article sets out to reflect on what tensions and conflicts arise when carrying out a decolonial project. Based on this, asked: what implications does bringing a project that has become part of a process of struggle have to the normative field? What conflicts is this process a child of and what new conflicts, tensions and limits does it encounter?

Keywords: educational law- social movements – Bolivia – decoloniality – social conflict.

¹ Profesora en Historia, recibida en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP, colaboradora en el Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo “Dependencia epistémica, eurocentrismo y colonialidad del saber: hacia un pensamiento situado” (PPID-UNLP T006). Correo electrónico: canreinares@gmail.com

Introducción

El presente trabajo abordará la discusión de la Ley N° 070 de la educación boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que tuvo lugar entre 2006 y 2010. El proceso estudiado se enmarca en los comienzos de un gobierno popular, devenido en autoridad estatal luego de un ciclo de conflictividad social que tuvo como principal sujeto transformador a los y las indígenas. El artículo está comprendido como parte del Proyecto de Investigación y Desarrollo “Eurocentrismo, ciencias sociales y perspectiva decolonial” (PPID/H036) de la FaHCE-UNLP, por lo que pretende realizar un pequeño aporte a los estudios decoloniales concentrándose en el caso específico antes señalado.

Para indagar en este proceso histórico, que tuvo eje en la educación boliviana, se utilizarán fuentes oficiales como la propia Ley N° 070 o la publicación realizada por la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana que da cuenta de la versión oficial sobre la discusión. Dadas las ya conocidas críticas historiográficas sobre las insuficiencias de las fuentes oficiales,¹ se utilizarán también artículos periodísticos de diarios de circulación nacional y agencias web, así como publicaciones y declaraciones realizadas por organizaciones vinculadas al proceso estudiado (por ejemplo las cartillas de 2014 y 2016 de la Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios o la propuesta educativa de 2004 de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia). Esta selección y combinación de documentos responde al análisis de las tensiones y conflictos surgidos al calor del debate, en este sentido, se ha indagado en fuentes que den cuenta de la opinión de los sectores que criticaron la normativa con más encono, así como de aquellos sectores que impulsaban la iniciativa desde una crítica constructiva. En estas discusiones se observan las características de las críticas en tanto se acercan o se alejan de las concepciones modernas de la educación.

La periodización utilizada es un recorte de la vasta historia educativa boliviana y es funcional a los fines de este trabajo que se acotan al proceso de discusión

de la Ley N° 070. Más allá de que se recuperan antecedentes, se entiende que el objeto de este estudio comienza en el año 2006 ya que es cuando se organiza la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana que da inicio a la institucionalización de la transformación educativa. A su vez, se considera hasta el año 2010, año de la publicación oficial de la Ley. Dicho esto, se reconoce que esa periodización deja afuera el proceso posterior de aplicación de la ley y que ello es una limitación para entender la concreción de la potencia decolonizadora de la ley, sin embargo, esa pretensión excedería la posibilidad del presente trabajo.

La inquietud por el debate de la Ley N° 070 de la educación boliviana “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” nace por la convicción de que presenta un importante escenario para que desde las Ciencias Sociales evaluemos las condiciones de posibilidad que tienen los procesos decolonizadores en la América Latina contemporánea. En principio podemos señalar que la legislación se consideró decolonizadora presentando una diferencia con el tipo de educación sostenida hasta entonces, a la que se calificaba como eurocéntrica, pero podemos advertir que el proceso de discusión, aprobación y aplicación resulta complejo y conflictivo. Este proceso da cuenta de que los proyectos subalternos están presionados por las condiciones de posibilidad de sus contextos y por la capacidad del propio movimiento de desarrollar el conflicto en su favor.

El trabajo está estructurado en cuatro apartados. En el primero se realiza una aproximación teórica del contexto boliviano a comienzos del siglo XX y una caracterización del plano educativo. En el segundo se presenta una periodización de la Ley N° 070 y se puntualizan los aspectos que se consideran de gran potencial decolonizador. En el tercer apartado se desarrollan tensiones y conflictos surgidos durante los años del debate entre los sectores involucrados, incluyendo al Estado, no como mediador, sino como parte interesada. Finalmente, en el cierre del trabajo se señalan las limitaciones y alcances del mismo.

¹ Para un desarrollo de este tema ver en: Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México DF: Fondo de Cultura económica, o Ginzburg, C. (1993). *El juez y el historiador*. Madrid: Anaya y Mario Muchnik.

Aproximaciones teóricas

Durante los primeros años del siglo XXI, Bolivia atravesó un período de profundas crisis y protestas sociales² que posteriormente dieron pie a una bifurcación histórica (García Linera, 2010, p. 15). El resultado fue el surgimiento y consolidación de un gobierno popular basado en las organizaciones campesino-indígenas, que habían tenido protagonismo durante los años anteriores, en torno al Movimiento al Socialismo-Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (MAS-IPSP). Estas organizaciones realizaban una crítica profunda a la república boliviana, caracterizando su historia como una nación capitalista y colonial; en función de ese análisis construyeron un proyecto nacional de refundación del sistema político, económico y simbólico que continuó hasta el golpe de Estado de 2019.

El intelectual y militante boliviano Zavaleta Mercado (1986), expuso, la idea de “formación social abigarrada” haciendo referencia a las características de la sociedad boliviana. Esto implicaba una coexistencia desigual de tiempos históricos y económicos opuestos, es decir la superposición desarticulada de dos modelos: uno modernizante-capitalista y otro indígena-comunitario (Tapia, 2010). Esto plantea, por un lado, una relación conflictiva en donde el primer modelo abandona y reprime al segundo modelo, pero éste último conserva espacios de resistencia y de realización parcial que implican una acumulación histórica de experiencias y propuestas. A principios del siglo XXI, al calor del conflicto social, estas propuestas se consolidan en un modelo nacional, potencialmente universalizable a toda la sociedad boliviana. Documentos como la “Agenda de octubre” (Coordinadora Nacional de Defensa del Gas, 2003)

o la propuesta educativa de las organizaciones indígenas que confluyeron en lo que se denominó el Pacto de Unidad³ de 2004 (Unidad de los Pueblos Indígenas Originarios, 2004) dan cuenta de dicha consolidación.

En este país latinoamericano la matriz comunitaria-indígena resistió a la colonialidad (Quijano, 1992), sosteniendo sus estructuras culturales, ideológicas y económicas, aunque invisibilizadas por el Estado moderno. Quijano explica la colonialidad como:

(...) el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones, ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. Las relaciones coloniales de períodos anteriores, probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global (Quijano, 1992, p.14).

Entonces, en el ámbito educativo puede encontrarse un ejemplo de aquella resistencia en la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata de 1931 a 1940, donde se expresa una conciencia no moderna de la educación. Se trató de un proyecto que partía de las tradiciones y costumbres ancestrales, vinculando un saber tradicional de la lecto-escritura, con un saber práctico-productivo en el ámbito rural y un saber espiritual-ancestral. La experiencia de Warisata concluyó en 1941 en el marco de la restauración oligárquica-militar en Bolivia, pero en el 2006 la nueva Ley educativa fue nombrada en homenaje a los

2 Gutiérrez Aguilar, R. (2008) describe la época de conflictividad social –entre el 2000 y el 2005– haciendo hincapié en tres procesos fundamentales: la “guerra del agua” en Cochabamba, los bloqueos aymaras en La Paz y la “guerra de la coca” en el Chapare.

3 Se conoce como “Pacto de Unidad” al espacio creado formalmente en 2004 mediante el cual articulan las principales organizaciones indígenas originarias campesinas: la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia (CSCIB), Confederación Nacional de Mujeres Campesina Indígena Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa” (CNMCIQB-BS), Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) y el Concejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ).

impulsores de la Escuela Ayllu, Elizardo Pérez y Avelino Siñani. En la historia de la escuela de Warisata, así como en el propio proceso del 2006 se observa que a la impugnación de la institución educativa se le contrapone, paradójicamente, una reivindicación de la escuela como espacio potencial de transmisión de saberes emancipatorios; en realidad, lo que se impugna no es a la escuela en sí, sino al carácter moderno de ésta.

Pineau (2001) desarrolla una caracterización de la escuela moderna en la que señala varios puntos, a los fines de este trabajo se retomarán dos en particular ya que se considera que van en línea con lo desarrollado en el siguiente apartado. El autor afirma que la educación moderna contiene una “regulación artificial” que “responde a criterios propios que la homologan más con el funcionamiento del resto de las escuelas que con otras prácticas sociales que se desarrollan en su entorno cercano. (...) muchas veces entran en fricción con las normas externas” (Pineau, 2001, p.4). En segundo lugar, el autor afirma que la escuela moderna contiene un “currículo y prácticas universales y uniformes” y explica que tanto los saberes como las prácticas educativas tienen una base común en todos los países (Pineau, 2001, p.7). Si bien no se desarrollará en extensión la conceptualización de la escuela moderna, es importante tener en cuenta estas ideas que aporta Pineau sobre la deslocalización y la homogeneización, ya que durante el proceso estudiado las organizaciones sociales buscan las formas para hacerle frente a estas características de la escuela moderna (de ello se dará cuenta en el siguiente apartado). Por otro lado el autor también señala que la escuela es un cúmulo de tensiones y contradicciones:

(...) es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos (Pineau, 2001, p.2).

De esta forma puede entenderse que intentar transformar la escuela sosteniendo la misma no es contradictorio con una perspectiva decolonial, sino que

implica pensar la institución educativa como un espacio complejo y de disputa social y política.

A partir de la asunción del MAS-IPSP en el gobierno en 2006, una de las primeras grandes medidas tendientes a la transformación social fue la convocatoria a la reforma educativa. Esta iniciativa es incluso anterior al proceso constituyente (entre el 2006-2008), aunque se termina de promulgar recién en 2010. La síntesis del Congreso, en el anteproyecto de Ley, expresó:

La resistencia comunitaria a esta agresión colonial se dio en Bolivia por años y para ello se tuvo que vencer en la clandestinidad los modelos foráneos y dictámenes religiosos retrógrados y coloniales que legalizaban el esclavismo y el pongueaje (...). Las conocidas dictaduras militares de René Barrientos (1964) y Hugo Banzer (1973) también intentaron hacer desaparecer culturalmente a los pueblos indígenas-origenarios y plantearon la educación en términos de control ideológico capitalista (Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana, 2006, p.1).

En esta presentación del anteproyecto de ley y en la argumentación teórica de la misma queda de manifiesto el vínculo entre un sistema de conocimientos determinado (modernizante) y la intención de implantar un modelo de nación determinada (colonizada y dependiente económicamente). En este sentido, desde las propias organizaciones entonces, se plantea la necesidad de construir un nuevo sistema de conocimiento para una nueva sociedad y una nueva (pluri) nacionalidad. Antes de ello, el Pacto de Unidad ya había publicado su propuesta educativa en la que se señalaba también la necesidad de abordar conjuntamente el “ámbito del saber” y el “ámbito del territorio”, volviendo a unir dos mundos que la modernidad había separado: el mundo del trabajo, de la naturaleza, del cuerpo, de lo productivo, de lo objetivo, de lo comunitario vs. el mundo académico, de las ideas, de lo bello, del arte, del individuo (Unidad de los Pueblos Indígenas Originarios, 2004).

La puesta en práctica de estos proyectos en el pasado había sido, más bien, regionalizada o tomada por el Estado republicano de una forma folclórica. En el siglo XXI las organizaciones a través del MAS-IPSP se hacen cargo de generar un cambio estructural-estatal

para toda la sociedad boliviana. El avance definitivo hacia una transformación estructural del sistema de conocimientos, planteó un conflicto grave que generó rupturas dentro del bloque que originalmente se había propuesto para participar del Congreso y generó una serie de negociaciones para garantizar la sanción final de la nueva Ley de la Educación en Bolivia. “Un desafío que, puesto en práctica, crea tensiones y conflictos agudos, tanto a nivel estudiantil como docente, poniendo en cuestión las subjetividades y prácticas de ambos, como también a la misma estructura y al sistema educativo” (Walsh, 2007, p.33); de cierta forma estas tensiones y conflictos marcaron los límites de posibilidad del desarrollo de la propuesta educativa anticolonial.

Actualmente en Latinoamérica los movimientos populares se repliegan o se encuentran a la zaga de la coyuntura, aun así, la resistencia da nuevas líneas posibles de construcción colectiva (García Linera, 2016). Nuevamente se busca volver hegemónicos los discursos y sentidos comunes que apelan a la meritocracia y a mantener el *statu quo*; frente a esto podríamos preguntarnos qué rol ha tenido la batalla cultural y qué tan lejos se ha llegado para acompañar una década que tendió a la construcción de la justicia social. Según García Linera:

Pero si esta ampliación de la capacidad de consumo, de la capacidad de justicia social, no viene acompañada con la politización social revolucionaria, con la consolidación de una narrativa cultural, con la victoria de un orden lógico y moral del mundo, producidos por el propio proceso revolucionario, no se está ganando el sentido común dominante. (...) el gran reto, que todo proceso revolucionario duradero tiene, es acompañar la redistribución de la riqueza, la ampliación de la satisfacción material de los trabajadores, con un nuevo sentido común y con una nueva manera cotidiana de representar, orientar y actuar en el mundo que renueve los valores de lucha colectiva, la solidaridad y lo común como patrimonio moral (García Linera, 2016, p.44).

La historia contemporánea de Bolivia es una de las más icónicas de los procesos de las últimas décadas, tanto discursiva como materialmente en los cambios

que ha generado en la economía y en su estructuración social. El lamentable golpe de Estado de 2019 interrumpe las transformaciones producidas y da cuenta de la necesidad que tenía la elite boliviana de recuperar el ejercicio del poder. Hasta entonces se había puesto en el centro del debate la descolonización como objetivo estatal, como parte de un proyecto de vida que venían construyendo las organizaciones y los pueblos. A partir del año 2006, el desafío de la transformación del “patrimonio moral”, como dice García Linera, en Bolivia buscó hacerse, por ejemplo, a través de la refundación de la educación. La transformación educativa a nivel estatal, según la historiadora Magdalena Cajías,⁴ nace a partir de la consolidación de un nuevo modelo societal:

Como el proceso de cambio resultado de ese triunfo político y social fue amplio y radical en muchos sentidos, la educación debía también ser transformada profundamente. Así, la Ley 070, aprobada por el Parlamento y promulgada por el presidente Morales en diciembre de 2010, expresa en sus lineamientos filosóficos las nuevas orientaciones estatales y de los movimientos sociales que comparten el poder, además de recoger gran parte de lo que se venía debatiendo en la década anterior, también en otros círculos, como en las organizaciones laborales, en el seno de las iglesias, en las universidades y las ONGs (Cajías, 2014, p.135).

Estas transformaciones, sin embargo, tienen limitaciones propias o impuestas por el contexto, por ejemplo, Cajías alerta sobre lo especial y lo difícil de la dualidad del rol que ocupan los movimientos sociales tanto como base como detentores del poder del Estado (Cajías, 2010, p.116). Ello implica que los gobiernos populares deben “gobernar para todos”, Linera se pregunta: ¿Cómo moverse en esa dualidad? (García Linera, 2016, p.38). Como se detallará en los siguientes apartados, durante la reforma educativa del 2006, el Ministerio de Educación a veces actuó como un actor más del proceso y otras veces actuó alojando las diferencias de los sectores en conflicto.

Hay cierta cantidad de bibliografía (Gómez, 2010; Sarasanta, 2011; Efron, 2013; Osuna, 2013; Patzi,

⁴ Fue ministra de Educación y Cultura de Bolivia entre junio de 2007 y noviembre de 2008.

2013; Quintanilla Coro, 2017) que reflexiona sobre los alcances decoloniales⁵ de la Ley Educativa Boliviana. Se propone en este trabajo no folclorizar el decolonialismo como una serie de requisitos a cumplir, idealizando los procesos sociales. En este sentido, se incorporará un aporte que realiza la socióloga y militante boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2014), aunque se advierte que ella no se reconoce como parte de los estudios decoloniales y ello pueda parecer problemático para la teoría decolonial, al contrario, se considerará que aporta a pensar los procesos decoloniales de manera histórica. Hecha esta

advertencia, se agrega que la trayectoria intelectual y militante de Cusicanqui es importante para incorporar conceptualizaciones a este trabajo. La autora afirma: “lo decolonial es una moda, lo poscolonial es un deseo, lo anticolonial es una lucha cotidiana y permanente” (Cusicanqui, 2018). En este sentido, se entenderá que la transformación educativa fue un proceso de “lucha cotidiana y permanente” de los pueblos en pos de dar continuidad y/o construir formas de vida propias y más justas; proceso que implica avances, retrocesos y que no se produce carente de contradicciones.

Gestación de la Ley N° 070

Una vez asumido el MAS-IPSP el gobierno se dispuso a avanzar en una serie de reformas legislativas, el Ministerio de Educación y Cultura fue la primera cartera en poner en marcha la transformación mediante un proceso que comenzó en mayo de 2006 y finalizó en diciembre de 2010. En el transcurso de esos cuatro años se sucedieron varios ministros de Cultura y Educación y negociaciones con diversos sectores. A grandes rasgos, pueden identificarse tres momentos (Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana, 2006) de esos cuatro años: el primero va desde mayo de 2006, cuando se crea la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB), hasta la inauguración del Congreso Nacional Educativo (CNE) el 9 de julio de 2006; el segundo momento son los cinco días que dura el Congreso, entre el 10 y el 15 de julio; y el tercer momento comienza con la publicación del anteproyecto de ley consensuado y aprobado por el CNE, en agosto de 2006, y concluye con la promulgación de la Ley N° 070 en 2010. Los dos primeros momentos están marcados por una mayor participación de sectores diversos en donde la normativa es discutida profundamente y se sientan los pilares decoloniales de la ley. El último momento marca

la centralización de la discusión en el Ministerio de Cultura y Educación que actúa como negociador con las partes en conflicto intentado garantizar un mayor apoyo para la sanción definitiva.

En mayo de 2006 se puso en vigencia el Decreto Supremo 28.725 que estableció abrogar la Ley de Reforma Educativa –en vigencia desde 1994– y organizar la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana. La Comisión estaba conformada por un número reducido de representantes de cada organización que participaba (provenían de centrales obreras, sindicatos de maestros/as urbanos/as y rurales, estudiantes secundarios y universitarios, sindicatos de campesinas/os, el área educativa de la iglesia, sectores de la policía boliviana, consejos educativos de diversos pueblos originarios y otras representaciones de pueblos indígenas, entre otros). Hasta junio la Comisión trabajó con aportes de diversos sectores y la última semana de junio se realizaron talleres de socialización de la propuesta en todos los departamentos de Bolivia. Finalmente se preparó el primer borrador de Ley para ser discutido luego en el Congreso Nacional Educativo.

5 Castro Gómez (2007) explica “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).

El Congreso se inauguró el 9 de julio del 2006, contó con 684 delegados de las mismas organizaciones que habían participado antes en la CNNLEB y se trabajó en comisiones temática que terminaron de delinear la propuesta definitiva de la Nueva Ley. De esta propuesta destacaremos ciertos aspectos que atravesaron transversalmente el debate y al proyecto final: 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. A continuación, serán desarrollados; se trata de una serie de ejes que, si bien no son exclusivos de esta experiencia, en conjunto dan cuenta de un proceso social decolonial que es llevado adelante por los movimientos populares con las características históricas propias de éstos mismos en cuanto a su forma y contenido, pero que en esta oportunidad se desarrollan en el seno del Estado.

1. En principio se destaca la amplia *participación social*,⁶ concretamente esto se materializa teniendo en cuenta lo expuesto en párrafos anteriores y ello habla tanto de la riqueza del proceso como de las complicaciones que esto produjo (incluso provocó que a lo largo del Congreso varios integrantes tomaran la decisión de retirarse). El escenario presentaba la posibilidad de generar una transformación educativa anticolonialista que implicaba abandonar características corporativistas que habían tenido hasta entonces ciertos sectores en el ámbito educativo. En el siguiente apartado se desarrollará mejor esta situación, sólo se dejará planteada aquí la particular dificultad que presenta una convocatoria ampliada que inevitablemente incluye a actores que fueron parte importante en la reproducción de la colonialidad.

Esta amplitud provocó que los sectores indígenas que participaron tuvieran un peso muy importante en las definiciones del proyecto de ley, como protagonistas fundamentales se encuentran los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia (CEPOs). Los Consejos son organizaciones de participación

social en el campo de la educación de los pueblos indígenas de Bolivia, estos espacios reúnen a la comunidad y organizan los procesos educativos en regiones y pueblos que tradicionalmente habían sido relegados por la modernidad y que desde 1997 se los reconoció estatalmente:

Los CEPOs inciden y participan con poder de decisión en la planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas educativas intraculturales, interculturales y plurilingües, con enfoque científico productivo integral, comunitario y descolonizador, en coordinación con otras instancias en los niveles y ámbitos territoriales del sistema educativo plurinacional (...). Parece una paradoja, pero la escuela en Bolivia, una institución de la modernidad occidental europea, orientada a homogeneizar a la población, en diferentes momentos de la historia boliviana fue asumida por los movimientos indígenas 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 (Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPOs, 2016).

Estos Consejos materializaron el involucramiento social en los procesos de aprendizaje mucho antes de que estuviera sancionado por la ley. En el pasado, ante la ausencia del Estado o el no reconocimiento de la identidad indígena, los CEPOs se habían encargado de crear los espacios educativos para niños, niñas y adolescentes. También habían sido parte de publicaciones sobre educación de carácter plurinacional como la propuesta "Por una Educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural" (Unidad de los Pueblos Indígenas Originarios, 2004). Posteriormente a la sanción de la Ley Avelino-Siñani, también realizaron publicaciones promoviendo la ley y fundamentalmente la participación social a través de cartillas:

Esta publicación fue elaborada con el propósito de contribuir a los procesos de cualificación de los Consejos Educativos Social Comunitario que el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo establece

⁶ Este principio está integrado de hecho en la reglamentación de la Ley de Organización del Poder Ejecutivo del 2006 "Art.3 inciso b: Principio de Participación Social, que establece la determinación del Estado boliviano de realizar consultas permanentes con las organizaciones de la sociedad civil, movimientos sociales y pueblos originarios, para la construcción de la visión del país y la definición de las políticas, estrategias y planes de desarrollo del Estado" (DS N° 28.631, 2006).

como su principal soporte social (...). Se espera que esta cartilla apoye a los CESC como instancia de participación social a fin de que cada vez sean más efectivos, de modo que apoyen a consolidar el proceso de transformación de la educación boliviana (Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPOs, 2016, p.5).

En este sentido, el Congreso Educativo se llevó adelante con un profundo involucramiento por parte de diversas organizaciones. Esta intencionalidad de involucrar a la comunidad con el ámbito educativo también quedó plasmada en la ley en el “Capítulo IV - Participación social comunitaria” (Ley de la Educación Boliviana, 2010, p.35); esto implicaba que las familias y la comunidad tuvieran un rol activo tanto en las decisiones pedagógicas como en las decisiones de gestión de las instituciones. En este capítulo se reconocían los CEPOs y se creaban Consejos Educativos Social Comunitarios en los distintos niveles políticos y unidades académicas. En la cartilla del 2014 que publicó la CNC-CEPOs se afirmaba que aún no se había podido concretar la reglamentación de este capítulo en parte por “un punto de divergencia entre los CEPOs y la organización de los padres y madres de familia” y, por otra parte, por una pasividad del Ministerio Educativo. Sin embargo, en la cartilla publicada en 2016 se afirma que el objetivo es contribuir a los procesos de cualificación de los Consejos y está dirigida a quienes forman parte de éstos; se entiende así que durante esos años se pudo realizar un avance en la implementación de la Participación Social Comunitaria.

2. En segundo lugar, se destaca el rescate de *experiencias anteriores* expresado fundamentalmente en el nombre de la normativa como “Elizardo Pérez - Avellino Siñani”, quienes eran los maestros que crearon la Escuela-Ayllu de Warisata en la década del 30. Aunque su historia fue sostenida por las comunidades indígenas y luego revalorizada por el Estado boliviano, está subvalorada y pobremente conocida en ámbitos académicos de otros países. Warisata reviste de un espesor inconmensurable tanto como experiencia pedagógica como proceso de lucha popular. Elizardo Pérez escribía en sus memorias sobre el momento de la construcción del edificio de la escuela: “y así nació la *pedagogía de la teja y el ladrillo*” y la explicaba de la siguiente manera: “Es preciso impulsar la voluntad infantil hacia la realización de grandes empresas que

demanden sobre todo abnegación, tenacidad y energía, para superar el ambiente con el denodado ímpetu constructivo del hombre” (Pérez, 1992, p.19).

A su vez, se retoman las propuestas educativas pluri-lingües en el “Capítulo III - Diversidad sociocultural y lingüística” (Ley de la Educación Boliviana, 2010, p.9). La enseñanza en idiomas originarios venía siendo implementada en las experiencias de educación indígena del siglo pasado y con la recuperación de la democracia en la década del 80 diversas organizaciones presentaron proyectos educativos basados en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Por ejemplo, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) presentó en 1989 su documento “Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe” en el que proponía “reorientar el sistema educativo en función a las características culturales y lingüísticas del país, también la reubicación de docentes según sus competencias lingüísticas y la creación de una escuela única pero con currículo diferenciado de acuerdo a la diversidad cultural” (CSUTCB, 1989 citado en Unidad de los Pueblos Indígenas Originarios, 2004, p.9). A su vez, la propuesta de la Central Obrera Boliviana publicada en 1988 señalaba:

Frente a la educación colonizadora de negación a la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica y desarrollar la conciencia de la identidad nacional de nuestro país (COB, 1988 citado en Unidad de los Pueblos Indígenas Originarios, 2004, p.9).

En este sentido, el proyecto de ley terminado en 2006 redactó una sección específica denominada “Diversidad Sociocultural y Lingüística” (Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana, 2006, p.23); también la ley finalmente promulgada en 2010 cuenta con esta sección respetando en gran medida la formulación que habían realizado las organizaciones en el Congreso Educativo. En esta sección de la ley se caracteriza la educación como intracultural –en tanto promueve la cohesión y fortalecimiento de las naciones indígenas y afrobolivianas– e intercultural –en tanto promueve práctica de interacción entre los diferentes pueblos y culturas–.

El sociólogo Félix Patzi⁷ (1999) afirmaba que las reformas estatales del siglo XX eran casos de “etnofagia estatal”, es decir, que el Estado tomaba una postura asimilacionista del indio fagocitando su cultura y diluyéndola más que reivindicándola, señalando particularmente la Reforma Educativa de 1994. De esta forma, el proceso de discusión y sanción de la Ley Educativa Boliviana de 2006 se hizo eco de las experiencias que se habían dado por fuera de la institucionalidad en el pasado, incorporó estos casos como parte del relato histórico de sí misma. Lo cual, simbólicamente es importante en tanto, en la letra, la reforma se integra a una tradición histórica de la lucha de las organizaciones indígenas campesinas, es decir produce un nuevo capítulo decolonial diferenciándose de las reformas anteriores que buscaban “mejorar” lo ya existente.

3. En tercer lugar se destaca la *vinculación entre el ámbito del conocimiento y la producción*. La Ley 070 también es conocida como la base del “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo” (Hastie Falkiner, 2014), se trata de una concepción de la educación que tiene como base la comunidad de pertenencia de la población escolar y como horizonte el trabajo creador –material e intelectual–. Esta característica también deviene de una tradición de las escuelas indígenas y del reclamo de las centrales obreras, el trabajo como forma de reproducción de la vida y también como transformador de las condiciones sociales de existencia.

La experiencia de la escuela-ayllu Warisata es el mayor ejemplo en el que se basan para pensar la “escuela del trabajo”, no en el sentido de la multiplicación del capital, sino en el trabajo productivo para la reproducción de la vida comunal: “Warisata era la Escuela del Trabajo; pero no el trabajo como una caricatura de la realidad, sino el trabajo mismo, productivo, social por excelencia, motor de la comunidad” (Pérez, 1992, p.24). En las comunidades el trabajo reviste un carácter familiar, niños, niñas y jóvenes también cumplen roles según sus capacidades y van aprendiendo del trabajo con el ejemplo de sus mayores; es decir, que el aprendizaje y la producción se dan a la

par, el saber y el hacer están imbricados. Esta característica es retomada por las formulaciones educativas de las organizaciones campesinas indígenas a lo largo del siglo XX y posteriormente retomada en la discusión y sanción de la Ley Educativa del siglo XXI. En la legislación aprobada en el 2010 en el Capítulo II de Bases de la educación, se afirma:

9. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas (Ley de la Educación Boliviana, 2010, p.4).

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo presenta un quiebre doble con el tipo de educación moderna. Un primer momento de ruptura tiene que ver con la escuela más clásica, caracterizada por Freire como “educación bancaria” (1973) en donde el educando es receptáculo de conocimiento, eliminando el poder creador y en la que prima la narración de los contenidos más que de la acción o la transformación de éstos. El segundo momento de quiebre tiene que ver con el tipo de educación protagonista de las reformas de los años 90 en los países latinoamericanos y supervisadas por los organismos internacionales. En estas reformas se buscaba ligar el ámbito escolar con el ámbito del trabajo, preparando a los y las jóvenes desde el saber-hacer; sin embargo, esta preparación buscaba la incorporación de individuos a un mercado de trabajo neoliberal sin propender una mirada crítica del estado de las cosas.

4. Finalmente, otro aspecto a destacar es la *articulación de currículos base y regionalizados*, esto es una apuesta de legislación para articular la plurinacionalidad. Lo particular en este caso es que en el proyecto de ley de 2006, redactado en el Congreso Educativo, no aparece esta diferenciación, pero sí aparece en la ley finalmente aprobada en 2010. El capítulo I Organización Curricular del título III, abarca este aspecto afirmando:

⁷ Fue ministro de Educación de Bolivia entre enero de 2006 y enero de 2007.

2. La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que, en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia (Ley de la Educación Boliviana, 2010, p.29).

El currículo base estaría a cargo del Ministerio de Educación con participación de los actores educativos, mientras que los currículos regionalizados serían elaborados por entidades autónomas –como por ejemplo los CEPOs– y luego reconocidos por el Ministerio y armonizados con el currículo base. Este instrumento sirve en la práctica para llevar adelante el reconocimiento de la plurinacionalidad boliviana, pero sin atomizar la experiencia educativa.

Tensiones, límites y negociaciones

Como se dijo en la introducción, en los documentos oficiales vinculados al proceso de discusión y aprobación de la Ley N° 070 es difícil dilucidar las discusiones que se dieron en torno a conceptos y diferencias políticas de los sectores, por ello se incorporarán a este apartado nuevas fuentes como por ejemplo artículos periodísticos. A su vez, en este apartado se analizarán fundamentalmente el accionar de los tres sectores que realizaron las críticas con más encono durante los años estudiados: la iglesia, la universidad y el sindicato de maestros urbanos.

Hasta el momento del Congreso se dio una convivencia y posibilidad de consenso entre sectores políticos diferentes; ello se observa en la transcripción de discursos de apertura de algunos delegados que se referían al trabajo consensuado que se había hecho hasta entonces (Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana, 2006, p.8). A su vez, podemos señalar que esta situación se rompió una vez iniciado el trabajo en Comisiones; en el mismo documento oficial se dice que la delegación de la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) abandonó el Congreso cuando se vio “frustrada la elección del profesor Jaime Rocha, representante de la CTEUB como presidente titular y como presidente alterno del Presidium del Congreso” (Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana, 2006, p.10). Esto implicó una ruptura de un sector muy importante del Congreso, cuantitativa y cualitativamente.

A su vez, se observa que en el “Acta de revisión y Consenso de la Nueva Ley de la Educación Boliviana” (Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana, 2006, p.13), que da cierre al Congreso y aprueba el proyecto de ley, hay organizaciones que no firman el documento a pesar de haber estado al comienzo del CNE, estas son: la Central Obrera Boliviana (COB), la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) y la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia (CEPB). Como se señala anteriormente, el conflicto surgido en el CNE no queda fehacientemente plasmado en el documento oficial, pero se le puede dar seguimiento a través de las publicaciones de los diarios. En estas fuentes se observa que las principales discusiones se dan con la Universidad, con la iglesia y con la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) (*Fides*, 2006; *La Haine*, 2006).

El anteproyecto de ley que comenzó a tratar el Congreso afirmaba en su artículo 1 “que la educación es laica, pluralista y espiritual porque respeta la espiritualidad de cada cultura” (Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana, 2006, p.15); ello implicaba que una vez sancionada la ley dejaría de dictarse catolicismo como materia en las escuelas. A su vez, en el artículo 49 y 50 sobre la formación de maestros se establecía que el Estado sería el encargado de estas instituciones, eliminando la potestad de la iglesia de otorgar títulos docentes. En estas semanas funcionarios del ministerio de educación

afirmaron que se cerrarían las escuelas gestionadas por la iglesia. La Conferencia Episcopal Boliviana prendió sus alarmas y decidió retirar sus delegados del Congreso, llamó a las familias a mantenerse alertas y anunció marchas de las instituciones educativas a su cargo para “defender la fe cristiana sus principios y valores” (*Fides*, 21 de julio de 2006).

Durante el primer día del Congreso también se retiraron la Universidad y la CTEUB. A pesar de haber sido parte de la Comisión por la Nueva Ley que redactó el borrador, el ejecutivo de la CTEUB, Jaime Rocha, afirmó que se retiraban “por las gravísimas consecuencias de imponer un anteproyecto contradictorio, subjetivo, etnocentrista, secantemente indigenista y con esencia neoliberal” (*La Haine*, 14 de julio de 2006); a su vez el rector de la Universidad San Francisco Xavier (USFX), Jaime Barrón, informó que la resolución de la conferencia de universidades “declara en emergencia al sistema de la universidad boliviana instruyendo a los sectores y estamentos mantenerse vigilantes en defensa de la autonomía, que sería conculcada con la propuesta del gobierno” (*La Haine*, 14 de julio de 2006).

La universidad apuntó contra la participación social prevista en el proyecto afirmando que ponía en peligro la autonomía universitaria.⁸ La autonomía de la Universidad ha sido encumbrada por la comunidad académica ante la necesidad cierta del siglo XX; sin embargo en las últimas décadas la autonomía se ha vuelto un principio incuestionable incluso por la misma Universidad evitando así que se reflexione sobre el por qué y para qué de nuestras casas de estudio y el rol que cumplen en la sociedad (Daza Rivero y Padilla Omiste, 2014).

Durante una entrevista en el 2014 el ex rector de la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia, Alberto Rodríguez Méndez, afirmaba sobre la autonomía:

Se entiende por Autonomía Universitaria responsable el pacto del Estado, la sociedad y las casas de estudio para respaldar valores comunes de la sociedad y con objeto de precautelar que no se subutilice esa categoría constitucional, debiendo servir para la formación de recursos humanos y para el logro de la formación del pensamiento nacional. Ese ha sido el discurso y la práctica, en los mejores momentos del tiempo democrático señalado. Sin embargo, las instituciones y los Estados tienen, como se ha dicho también, sus altas y sus bajas. Si el presente y los pocos años recientes muestran el síntoma de modorra ideológica, es tiempo de sacudirse y recurrir a las potencialidades acumuladas, para estar en el debate filosófico, científico, técnico, ideológico, económico y social del país. (*Opinión.com.bo*, 2014).

Las Universidades bolivianas reaccionaron duramente frente a la propuesta del Congreso Educativo en su artículo N° 68: “La universidad pública es autónoma con *participación social* y está al Servicio del Estado Plurinacional” (CNNLEB, 2006, p.28). La universidad rechazó el proyecto de Ley y el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana solicitó la postergación de 90 días del Congreso, tiempo en el que se comprometía a presentar una propuesta. Como el Ministerio de Educación no respondió al pedido, el CEUB decidió abandonar el Congreso.

Al pedido de postergación del Congreso también se sumó la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana. El abandono de la CTEUB implicó que se retiraran 80 delegados y provocó que la Central Obrera Boliviana, con 65 delegados, también decidiera retirarse alegando la pérdida de legitimidad. Ciertamente, que los maestros urbanos no firmaran el acta de conformidad del Proyecto de Ley implicaba una falta de consenso con una parte indispensable del proceso. Tras el abandono del Congreso, la CTEUB publicó una serie de objeciones al proyecto de ley (*La Haine*, 14 de julio de 2006); sin embargo algunas de las críticas son más bien generalistas

⁸ La Universidad también sería un actor clave en el conflicto por la capitalidad en la ciudad de Sucre durante el 2008 en el marco de la Asamblea Constituyente. El Comité Cívico de Chuquisaca inició una fuerte campaña por la capitalidad donde la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca y sobre todo los estudiantes universitarios fueron la fuerza de choque de las movilizaciones. El Comité Cívico convocó a manifestaciones y bloqueos que terminaron en graves enfrentamientos con violentos ataques racistas, la Asamblea tuvo que mudarse de ciudad para dar el cierre y en la represión policial murieron estudiantes de la USFX. El rector Jaime Barrón, junto con otros dirigentes fue condenado por los ataques contra campesinos. Si bien estos hechos fueron posteriores al Congreso Educativo dan cuenta de una forma de participación corporativa por parte del sector.

apuntando al sistema económico y aquellas que hacen referencia directa al Congreso educativo no conciben con la letra del proyecto de ley que se estaba tratando. Por ejemplo, una de las objeciones afirmaba: “8. Es una ley antimagisterio porque atenta contra las conquistas sociales del sector: Escalafón, inamovilidad funcionaria, transformación de las Normales en Universidades pedagógicas, para convertir la carrera docente en profesión libre” pero estas conclusiones no se desprenden de los artículos del proyecto.

La CTEUB había publicado en 2004 una propuesta educativa elaborada por las bases, denominada “La escuela para rescatar a la Patria”, sin embargo abandonaron el Congreso Educativo antes de ponerlo en juego en el trabajo de Comisiones. En las objeciones criticaron duramente al Ministerio de Educación por las negociaciones que la cartera había iniciado con la Iglesia cuando esta institución abandonó el CNE; sin embargo, no buscaron aliarse con las organizaciones indígenas o los maestros rurales que defendieron desde el Congreso la educación laica, sino que también criticaron a éstos últimos por incorporar lo que llamaron una visión “anticientífica indigenista” (Díaz y Ferreira, 2006).

El Ministerio de Educación, encabezado en ese entonces por Félix Patzi, inició canales de diálogo con los sectores que se retiraron del CNE. Con respecto al conflicto de la iglesia se suscitaban confusas declaraciones y reuniones contradictorias, pero efectivamente hubo un compromiso por parte del Ministerio y del propio ejecutivo nacional de conservar el convenio con la Conferencia Episcopal de Educación para mantener la asignatura de religión (*Fides*, 7 de diciembre de 2006 y 27 de febrero de 2007). A pesar de ello, la Ley aprobada finalmente en 2010 respondió al proyecto inicial, es decir quitó la asignatura de religión católica en escuelas y afirmó que los institutos de formación de maestros católicos y adventistas dejarían de funcionar. En la actualidad, sabemos que la Ley Educativa avanza hacia una laicización y podemos pensar que las negociaciones del 2006 probablemente fueron por pragmatismo (*Agencia Bolivia*, 21 de diciembre de 2010), pero durante la discusión los compromisos con la Iglesia provocaron la desconfianza y el rechazo de las organizaciones, dando

más argumentos a sectores con los que ya había tensiones como el magisterio urbano y la Universidad para abandonar el Congreso.

Hacia fines de 2006 y durante el 2007, el Ministerio de Educación inició mesas de diálogo con el magisterio urbano. Sin embargo, la Confederación Nacional contaba con un conflicto interno ya que en algunas regionales como La Paz o Santa Cruz las federaciones de maestros urbanos los acusaban de complicidad con el gobierno, provocando un desentendimiento entre el sindicato y sus bases que afectaba las negociaciones (Díaz y Ferreira, 2006). Para enfriar la situación, en 2007 el gobierno tomó la decisión de cambiar el ministro de Educación reemplazando a Patzi por un docente del magisterio urbano, Víctor Cáceres, aun así la situación no mejoró y a mitad de año renunció.

Estas mesas de negociación abiertas por el Ministerio generaron críticas por parte del Bloque Indígena, compuesto por los CEPOS y las organizaciones sindicales campesinas-indígenas. En una carta dirigida al ministro a fines de 2006 afirmaron:

Desconocemos la existencia de la Comisión de Alto Nivel que está negociando la modificación del anteproyecto de ley con la dirigencia del magisterio urbano. Nuestra actitud se debe a que una simple Comisión no puede desconocer las conclusiones de un magno Congreso legítimamente realizado porque contó con la participación de todo el pueblo boliviano a través de sus respectivas organizaciones. Por otro lado, queremos enfatizar que el magisterio urbano ha sido parte de la Comisión Nacional, han aprobado con sus propuestas en la elaboración del documento y extrañamente huyen de las deliberaciones del Congreso Nacional sin siquiera haber iniciado un debate de sus propuestas. (...) Queremos enfatizar que reclamar nuestros derechos, pedir justicia a siglos de discriminación no es avasallamiento ni mucho menos exclusión. Nosotros compartimos ideas, dialogamos nuestros puntos de vista (Bloque Indígena Originario, 2006).

El período transcurrido entre mediados de 2008 y 2010 está atravesado por el proceso de la Asamblea Constituyente. De hecho, hasta principios de 2009, el avance de la Ley Educativa boliviana queda frenado ya que se espera a la promulgación de la nueva

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Una vez que esto se concretó, se evidenció una desactualización de la propuesta de Ley N° 070 que hubo que corregir, sin embargo, habiendo pasado el momento álgido de la discusión educativa, el Ministerio de Educación se hizo cargo de esta etapa de una forma más administrativa que política (Viña, 2018).

Para concluir este apartado, quisiera recuperar una cita realizada en el párrafo introductorio perteneciente a Walsh (2007) en la que afirma que el desafío de pensar y llevar adelante un proyecto educativo decolonial pone en cuestión las subjetividades de los sujetos involucrados generando conflictos agudos. Esas subjetividades pueden vincularse con la idea de Quijano de la “colonialidad del poder”, que refiere a la dominación colonial por medios no coercitivos:

Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones. Los colocaron, primero, lejos del acceso de los dominados. Más tarde, los enseñaron de modo parcial y selectivo, para cooptar algunos dominados

en algunas instancias del poder de los dominadores. Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder. El instrumento principal de todo poder es su seducción. La europeización cultural se convirtió en una aspiración (Quijano, 1992, p.2).

De esta forma, encontramos en el ámbito del saber una forma particular de poder y en los propios territorios periféricos, una reproducción interna de la dominación por parte de los propios colonizados. Las epistemologías privilegiadas y las epistemologías inferiorizadas (Grosfoguel, 2013) son encarnadas por sujetos y sectores concretos. Tener acceso a los conocimientos privilegiados y tener la decisión de qué hacer con esos conocimientos da poder. Los conflictos que se desarrollaron anteriormente se desprenden de un privilegio epistémico que fue cuestionado, dan cuenta de lo que señala Grosfoguel cuando afirma: “en el «sentido común» hegemónico, este «yo» del «yo pienso, luego existo» era un hombre occidental y no podía ser otro sujeto. Esto último expresa una «colonialidad del ser»” (Grosfoguel, 2013, p.52). Lo que sucede en Bolivia cuando este “otro sujeto” accede al Estado e impulsa una transformación de la episteme, es una reacción del “hombre occidental”.

Conclusiones

Finalmente quisiera retomar los principales tópicos tratados anteriormente así como señalar algunos límites y alcances del trabajo. Al comienzo se realizó una caracterización del contexto histórico que enmarca el caso estudiado para dar cuenta del grado de transformación que estaba viviendo Bolivia entre el 2006 y 2010, época en la que se trastoca la colonialidad al llegar al gobierno un partido construido por los movimientos sociales luego de un ciclo de luchas sociales. En el segundo apartado se profundizó en la caracterización del proceso de discusión de la Ley de Educación señalando aspectos que habían sido propios de los ciclos de lucha de los movimientos y que en este caso se repetían para llevar adelante una transformación de la normativa y por esta razón la discusión de la Ley N° 070 se adhiere a una línea

histórica decolonial. Finalmente, en el tercer apartado se desarrollaron las reacciones de sectores sociales ante el avance de la Ley Educativa sobre sus privilegios corporativos propios de un modelo de la colonialidad.

Asimismo, a lo largo del trabajo se buscó señalar que el carácter decolonial de la Ley estudiada no se determina sólo por una serie de características de la normativa sino por un proceso donde debe analizarse de dónde viene, quiénes lo llevan adelante y qué resistencias encuentra. Los alcances de la legislación en términos de la aplicación y efecto es un aspecto que queda pendiente en este trabajo siendo una de las limitaciones del mismo; en todo caso, se señala que la aplicación sería una etapa posterior a la estudiada.

Por otro lado, quisiera volver sobre los dos apartados que se consideran centrales, es decir, el segundo y el tercero, para realizar una reflexión final sobre cómo se vinculan los dos ejes que allí se profundizan: el carácter decolonial y el conflicto. El propio proceso decolonial de la discusión de la Ley de Educación Boliviana fue posible por un ciclo de conflicto social del cual emergió una clase subalterna, pero a su vez el conflicto volvió a aparecer como reacción retardando u obturando el proceso. En este sentido, retomando la referencia realizada anteriormente de Zavaleta Mercado (1986), según la cual caracterizamos a la sociedad boliviana como “abigarrada”, el conflicto aparece permanentemente ya sea como gestor de oportunidades de cambio –aspectos señalados

en el apartado dos– o como reacción de los sectores privilegiados –desarrollado en el apartado tres–. El proceso decolonial aparece como una oportunidad de transformación cuyo alcance, a su vez, está condicionado. Retomando a García Linera, este alcance condicionado puede ser una de las tantas oleadas de luchas sociales (García Linera, 2016)

A modo de cierre, en tiempos donde Latinoamérica vive una avanzada de gobiernos neoliberales o de derecha, se espera que el caso de la Ley de Educación Boliviana nos ayude a pensar sobre las posibilidades de cambio existentes en nuestros territorios y nos dé nuevas herramientas para las próximas oleadas populares.

Referencias

- Agencia Bolivia (2010). “Iglesia: Ley Educativa no responde a la realidad social del país”. *Bolivia.com*. 21 de diciembre. Disponible en: <https://bit.ly/2OooF3D>
- Bloque Indígena Originario (2006). *Carta pública al Ministro de Educación y Culturas*. Disponible en: <https://bit.ly/2YnYyK0>
- Cajías de la Vega, M. (2014). “La transformación curricular en Ciencias Sociales e Historia en las políticas educativas actuales”. *Estudios bolivianos*. 20, pp. 133-140.
- Cajías de la Vega, M (2010). “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. *Historia de la Educación*. 29, pp. 103-116.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (2006). *Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” Anteproyecto de Ley*. Sucre: Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia.
- Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (2004). *La escuela para educar a la patria*. La Paz: Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia.
- Coordinadora Nacional de Defensa del Gas (2003), “Fuera Gonzalo Sánchez de Lozada, alto a la masacre, movilización popular para lograr cambios económicos y políticos”, 13 de octubre.

- Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (2014). *Cartilla de Participación Social Comunitaria*. Disponible en: <https://bit.ly/2Zilhby>
- Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (2016). *Cartilla de Participación Social en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo*. Disponible en: <https://bit.ly/313GQ00>
- Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (2016) CNC-CEPOs. Disponible en: <http://www.cepos.bo/cnc-cepos/>
- Daza, R y Padilla, A. (2014). “Regulación de la educación superior en Bolivia. La nueva normativa”. *Universidades*. 68, pp. 18-42.
- Decreto Supremo N° 28.631. Reglamento a la Ley de Organización del Poder Ejecutivo. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. Bolivia: 8 de marzo de 2006.
- Decreto Supremo N° 28.725. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. Bolivia: 24 de mayo de 2006.
- Díaz, D. y Ferreira, J. (2006). “La propuesta oficial no cambia nada. Por una educación pública única, laica y gratuita”. *Palabra obrera*, 15, 10-11. Septiembre. Disponible en: <http://lorci.org/spip.php?article224>
- Efron, L. (2013). Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano. La revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanías. *Clío y asociados*, 17.
- Fides* (2006). “La iglesia católica manifiesta su malestar por las contradicciones del gobierno”. 21 de julio. Disponible en: <https://bit.ly/2K1pco8>
- Fides* (2007). “El gobierno se compromete a mantener la asignatura de religión en las escuelas”. Disponible en: <https://bit.ly/35DIrgR>
- Freire, Paulo (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Linera, A. (2010). “El Estado en transición. Bloque de poder y punto de bifurcación”. En García Linera *et al.* (2010). *El Estado. Campo de lucha*. La Paz: Muela del diablo, pp. 9-42.
- García Linera, A. (2016). “¿Fin de ciclo progresista o proceso por oleadas revolucionarias?”. En García Linera *et al.* (2016). *Las vías abiertas de América Latina*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, pp. 15-59.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2008). *Los ritmos del Pachakuti: movilización y levantamiento indígena-popular en Bolivia (2000-2005)*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gómez, L. *et al.* (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, pp. 117-136.
- Grosfoguel, R (2013). “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidio del largo siglo XVI”. *Tabula Rasa*, 19, pp. 31-58.

- Hastie Falkiner, N.J. (2014). "El modelo educativo socio-comunitario productivo, ¿será la educación por la que luchamos?". *Temas Sociales*, 35, pp. 115-144.
- La Haine (2006). "Crisis de la educación en Bolivia". 14 de julio. Disponible en: <https://bit.ly/332gg9E>
- Ley N° 070 Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez". Gaceta Oficial de Bolivia. Bolivia: 20 de diciembre de 2010.
- Opinión (2014). "La UMSS debe sacudirse de modorra ideológica". 15 de junio. Disponible en: <https://bit.ly/2LNAcHI>
- Osuna, C. (2013) "Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural". *Revista española de antropología americana*, 43, 2, pp.451-470.
- Patzi Paco, Félix (1999). "Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (Una aproximación al análisis de la reforma)". *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 28, 3, pp. 535-559.
- Patzi Paco, Félix (2013). "Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani -Elizardo Pérez". *Ciencia y Cultura*, 30, pp. 57-85.
- Pérez, E. (1992). Warisata. *La escuela-ayllu*. La Paz: HISBOL.
- Pineau, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'yo me ocupo'". En: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Quijano, A. (1992). "Colonialidad y modernidad/racionalidad". *Perú Indígena*, 13, 29, pp. 11-20.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of World-Systems Research*, XI, 2.
- Quintanilla Coro, V.H (2017). "De la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez y su proceso curricular". *América Latina en Movimiento*. 21 de agosto. Disponible en: <https://www.alainet.org/es/articulo/187547>
- Rivera Cusicanqui, S. y Federici, S. (2018). Conversatorio en la XVIII Feria Internacional del Libro. México. Disponible en: <https://bit.ly/2Gz6Dp4>
- Sarasanta, T. (2011). *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Tapia, L. (2010). "El Estado en condiciones de abigarramiento". En García Linera et al. *El Estado. Campo de lucha*. La Paz: Muela del diablo, pp. 97-129.
- Unidad de los Pueblos Indígenas Originarios (2004). *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz. Disponible en: http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/p_educativa.pdf

Viaña, J. (2018). “El ciclo estatal boliviano 2010-2018 y la necesidad de una estrategia clasista”. En Ouviaña, H. y Thwaites M. *Estados en disputa*. Buenos Aires: El Colectivo.

Walsh, C. (2007). “Interculturalidad, colonialidad y educación”. *Revista Educación y pedagogía*. XIX, 48, pp. 25-35.

Zavaleta Mercado, R. (1986). *Lo nacional-popular en Bolivia*. México: Siglo XXI.

