

Justicia y educación

Silvia De Alarcón
sdealarcon@iicab.org.bo

RESUMEN

La aprobación de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, el 10 de diciembre de 2010, supone un giro drástico en la forma de comprender la educación y de proyectar el fortalecimiento de las identidades de las naciones indígena originaria campesinas que componen Bolivia. Inspirada en los principios de interculturalidad y descolonización propugnados por la Constitución Política del Estado (2009), la nueva ley propone un modelo educativo sociocomunitario productivo, tendiente al replanteamiento de las relaciones del ser humano con la naturaleza y de los seres humanos entre sí, bajo la filosofía del Vivir Bien.

La ley pretende no sólo el reconocimiento sino la revalorización de los conocimientos, prácticas y conceptualizaciones del mundo propios de las naciones indígenas, así como su potenciamiento, en el marco de la construcción del Estado Plurinacional. Sin embargo, también recupera los principios constitutivos de los Estados modernos en torno a los derechos y libertades, lo cual supone contradicciones entre ambas formas de entender el mundo. Este artículo explora algunos elementos en esta materia, con la finalidad de contribuir a la discusión problematizadora sobre la construcción de la educación en Bolivia desde parámetros críticos.

Palabras clave: modelo educativo, ética, justicia.

ABSTRACT

The approval of the Avelino Siñani-Elizardo Perez Education Act in December 10, 2010, represents a dramatic shift in the way of understanding education and orienting a project to strengthen the identities of peasant indigenous nations that make up Bolivia. Lead by the principles of multiculturalism and decolonization advocated by the State Constitution (2009), the new law proposes a model of social productive community education, leading to the redefinition of relations between human beings and nature and human beings with each other under the Well Living [Vivir Bien] philosophy.

The law enforces not only the acknowledgement but also the revalorization of knowledge, practices and concepts of the own indigenous nations worlds and the empowerment of this communities in the context of the construction of the plurinational state. However, it also retrieves the founding principles of modern states regarding the rights and liberties, which implies contradictions between two ways of understanding the world. This article explores some elements in this issue to contribute to the problem-posing discussion on building education in Bolivia atarting from critical parameters.

Keywords: model of education, ethics, justice.

Introducción

La aprobación de la nueva Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, en diciembre de 2010, implica, a nuestro entender, un corte abrupto con los modelos de educación implementados en Bolivia hasta ahora y, con ello, la formulación de un sinnúmero de interrogantes que no pueden ser contestadas *a priori* sino a partir de lo que se construya como realidad concreta en el decurso histórico.

Para analizar la importancia de la nueva Ley, es útil partir contrastándola con el Código de 1955 y la Ley 1565, las dos antiguas y grandes normas en materia de educación en Bolivia.

El Código de 1955, correlato educativo de la Revolución Nacional de 1952, se conformó en torno a un claro ideario de corte liberal, desarrollista, occidental y modernizador. De manera muy clara, el Código proyectaba, a lo largo de su articulado, un imaginario centrado en alcanzar *el gran desarrollo nacional*, lo cual no significaba otra cosa que superar las relaciones de servidumbre/prestación de trabajo gratuito hasta entonces vigentes en las haciendas del país y de latifundio improductivo para pasar a una forma de desarrollo plenamente capitalista¹ centrada, sobre todo, en un fuerte crecimiento industrial. En ese imaginario, resultaba más que evidente la distancia que ponían los movimientistas² respecto a la oligarquía terrateniente improductiva y conservadora pero, sobre todo, respecto al mundo indígena al que identificaban como causa del retraso nacional. Esto explica por qué el Código de 1955 se proyectó con un rol civilizatorio y homogeneizador respecto a las identidades indígenas existentes en el territorio nacional. De lo que se trataba era de construir una identidad boliviana libre de los “vicios” de la indianidad, por eso entre los objetivos de la educación campesina se planteaba:

Art. 120

1. Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social.
3. Enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario...
5. Cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares, desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científica. (Código de la Educación Boliviana, 1990: 32)

¹ Hasta entonces, las relaciones productivas propiamente capitalistas se habían concentrado, prioritariamente, en la gran minería del estaño y, en menor escala, en las pocas industrias existentes en el país.

² Se denominó así a los integrantes del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR).

Un desprecio implícito hacia la indianidad recorre todo el articulado, al extremo que el Código ni siquiera hace mención al mundo indígena; en vez de ello, alude al “campesinado” o a unas abstractas “mayorías nacionales” a las que había que incorporar al proceso civilizatorio que instauró la revolución de 1952. La demanda gestada entre el dolor y la muerte en las arenas del Chaco durante la guerra contra el Paraguay (1932-1935), es decir, la demanda de construir verdaderamente un país para todos -origen del pensamiento nacionalista en Bolivia- fue capaz de instituir reformas liberales como la extinción del pongueaje y el voto universal, pero no alcanzó para siquiera poner en cuestionamiento el orden colonial imperante en el país. El resultado fue un proceso contradictorio en que, a la par que se propugnaba la “liberación” del indio, se construía una identidad nacional profundamente anti indígena.

Paralelamente a la construcción de la bolivianidad, el Código pretendía claramente responder al anhelado proceso industrializador, razón por la que el perfil de los estudiantes estaba orientado a una formación técnica. En un país mayoritariamente indígena y analfabeto, la educación había de cumplir con las condiciones mínimas de formación de una fuerza de trabajo destinada a las nacientes industrias y empresas.

En los hechos, la formación técnica fue muy poco desarrollada, resultado también del escaso desarrollo industrial alcanzado; por el contrario, el proceso de blanqueamiento cultural y movilidad social a través de la educación fue el efecto más notable de la implementación del Código. La expansión de la cobertura escolar y el incremento de la matrícula universitaria son indicadores de este proceso.

La vigencia del Código se extendió hasta los años 90 cuando, a exigencia de agencias internacionales como el BID y el Banco Mundial, se implementa una Reforma Educativa que buscaba responder a las nuevas demandas de formación de fuerza de trabajo que exigía la implementación del neoliberalismo en escala planetaria. Ciertamente, ya para entonces se habían alzado voces contestatarias en contra del carácter homogeneizador anti indígena contenido en el modelo educativo, por una parte, y en contra del carácter memorístico, repetitivo y pasivo de su pedagogía, por otra. En la mirada de las clases subalternas, el Código no sólo había impulsado procesos de desclasamiento y pérdida de identidad sino que definitivamente la educación que se impartía en las escuelas no servía para la vida ni el trabajo. El descontento y las ácidas críticas en contra de la educación imperante abundaban, sin embargo, el cambio de modelo no se inspiró en ellos sino en las necesidades del neoliberalismo. Si acaso, *utilizó* el descontento al interior del país para viabilizar una reforma educativa que había sido pensada para ser aplicada de manera indistinta y en escala internacional a la vez. Así nació la Ley 1565, de Reforma Educativa.

¿Qué diferencias de enfoque político y pedagógico contenía esta norma respecto al Código del 55?

De principio, desaparece en ella el énfasis nacionalitario que había caracterizado al Código. Si bien hace referencia a la nación boliviana, la 1565 no tenía entre sus objetivos la construcción ni el fortalecimiento de la bolivianidad. En vez de ello, se centró en la proyección de un educando abstracto con habilidades y competencias acordes a las nuevas exigencias del capital en el ámbito internacional. Aunque se suele mencionar que fue esta norma la que introdujo la implementación de la educación intercultural bilingüe, resulta siempre oportuno puntualizar que esa no fue una concesión del neoliberalismo. Por el contrario, fue la manera que éste encontró de dar una supuesta respuesta a las reiteradas demandas del campesinado indígena, particularmente de la vertiente katarista, que pugnaban por una educación que no destruyera sus valores y su identidad. El *Manifiesto del Tiwanaku* (1973) fue de los primeros documentos -si bien no el único- en denunciar el proceso etnofágico estatal y en demandar la inclusión de lo indígena en el universo cultural estatal.

El proceso verdadero se hace sobre una cultura. Es el valor más profundo de un pueblo. La frustración nacional ha tenido su origen en que las culturas quechua y aymará han sufrido siempre un intento sistemático de destrucción. Los políticos de las minorías dominantes han querido crear un desarrollo basado únicamente en la imitación servil del desarrollo de otros países, cuando nuestro acervo cultural es totalmente distinto. Llevándose también de un materialismo práctico han llegado a creer que el progreso se basa únicamente en aspectos económicos de la vida. Los campesinos queremos el desarrollo económico pero partiendo de nuestros propios valores. No queremos perder nuestras nobles virtudes ancestrales en aras de un pseudo-desarrollo. Tememos a ese falso “desarrollismo” que se importa desde afuera porque es ficticio y no respeta nuestros profundos valores. Queremos que se supere trasnochados paternalismos y que se deje de considerarnos como ciudadanos de segunda clase. Somos extranjeros en nuestro propio país. No se ha respetado nuestras virtudes ni nuestra visión propia del mundo y de la vida. La educación escolar, la política partidista, la promoción técnica no han logrado que en el campo haya ningún cambio significativo. No se ha logrado la participación campesina porque no se ha respetado su cultura ni se ha comprendido su mentalidad. (Manifiesto del Tiwanaku, 1973)

Frente a la densidad de estas demandas, la interculturalidad en la Ley 1565 fue apenas un pálido gesto de inclusión de las demandas indígenas, fruto asimismo de la suscripción del Estado boliviano de acuerdos internacionales en esta misma materia, y no propiamente de una genuina voluntad política de la entonces élite gobernante. Por el contrario, la manera en que la interculturalidad está incluida en la ley -reducida a educación intercultural bilingüe- muestra su deseo de resolver el tema por la vía de la forma en vez del contenido. De ahí que la ley apenas contenga *un* artículo respecto a la interculturalidad en lugar de un *enfoque* intercultural, artículo que en su brevedad es ilustrativo del espíritu que animaba a sus formuladores:

Art. 1. Para la transformación constante del Sistema Educativo Nacional, en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales:

....

5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres. (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001: 51)

Más allá de ello, el hecho de que la 1565 estableciera un bachillerato diferenciado³, muestra el proyecto de fondo contenido en ella. Es decir, la apuesta real iba por la conformación de una élite intelectual con acceso a la formación universitaria -y a futuro probablemente con acceso a las instancias de decisión del Estado- y una gran masa social cuyo desarrollo de “competencias” no la habilitaba sino para el perfil de la fuerza de trabajo que requería la recomposición del capital en el mundo. Teorías educativas que en su momento resultaron contestatarias a la forma de la reproducción cultural del capital, como el constructivismo, fueron groseramente refuncionalizadas por éste para elevar la extracción de valor de los trabajadores en el mundo y compensar así la caída en la tasa de ganancia. Por eso la reforma educativa no fue, no podía ser, una respuesta a las crecientes necesidades del país en materia educativa. Apenas alcanzó a ser la expresión de la abyección con que la clase dirigente de entonces respondía a los mandatos de las agencias y el capital internacional. Ningún tinte “intercultural” podía cambiar esta determinación de la realidad.

Quedó, pues, una deuda pendiente. Cuestionado de todas las formas posibles el modelo de homogeneización cultural del Código y resistida a ultranza la Ley 1565, la necesidad de construir una educación capaz de responder a las características del país era una de las tareas a enfrentar. En los años 90, el consenso iba, sin embargo, por criterios más bien pedagógicos, probablemente porque el escenario político aún no había sido remecido por la lucha organizada de los trabajadores del campo y las ciudades.

Esa interpelación vino recién a inicios del siglo XXI, con la guerra del agua en Cochabamba⁴ y los bloqueos de caminos protagonizados por el campesinado

3 En el Art. 12, la ley establece el Ciclo de Aprendizajes diferenciados, que se subdivide en Aprendizajes Técnicos Medios, conducentes al Bachillerato Técnico, y Aprendizajes Científico-Humanísticos, conducente al Bachillerato en Humanidades y destinado “a completar la formación científica, humanística y artística necesaria para el ingreso a las carreras universitarias de la misma naturaleza”. (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001: 57-58).

4 Se denominó guerra del agua a la lucha popular desatada en la ciudad de Cochabamba entre febrero y abril de 2000 en contra del intento de la transnacional del agua Bechtel -mimetizada en el nombre local de la empresa Aguas del Tunari- de elevar las tarifas del agua, en un franco proceso de privatización de este recurso.

indígena aymara quechua en el occidente el país y las seis Federaciones del Trópico en Cochabamba. La emergencia del campesinado indígena, en torno a cuyas organizaciones se aglutinó la población laboriosa y también aquella otra habitada por la misma desesperanza e indignación ante la subasta del país, produjo lo que se ha venido a llamar *movimientos sociales*⁵.

Esas estructuras flexibles, de reconstitución de la multitud (Zavaleta), fueron capaces no sólo de hacer huir del país a Gonzalo Sánchez de Lozada⁶ y sus cómplices en octubre de 2003, sino de exigir la transformación profunda del Estado y la economía a través de lo que se llamó la *agenda de octubre*, la cual contemplaba dos puntos fundamentales: nacionalización de los hidrocarburos y convocatoria a la Asamblea Constituyente.

En ese marco de transformaciones, se planteó también la reforma a la educación. En realidad, ese proceso había comenzado ya en 2004, cuando se abrió la posibilidad de realizar una lectura crítica de la Ley 1565. Lo que inicialmente debió ser una suerte de evaluación de la implementación de la reforma educativa para su ajuste, terminó siendo una avalancha de posiciones tendientes a cambiar el modelo educativo. De esa época provienen documentos como el presentado por la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), titulado *Pachakuti Educativo. Propuesta de la CSUTCB al II Congreso Nacional de Educación basada en el modelo del ayllu* (2005) y el de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia, *La Escuela para rescatar la Patria* (2004), entre otros. La demanda de transformación derivó finalmente, en el primer gobierno del Presidente Evo Morales (2006-2009), en la realización del Congreso de Educación, en la ciudad de Sucre. Allí se gestó las líneas fundamentales de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Sin embargo y de manera paralela, ese mismo año comenzó en Bolivia el trabajo de la Asamblea Constituyente que culminó en la redacción de una nueva Constitución Política del Estado, aprobada finalmente en 2009.

La Constitución de 2009, mediante la cual se creó el Estado Plurinacional de Bolivia, señala que:

La educación, constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado (CPE, 2009: Art. 77)

Cientos de heridos y un muerto de por medio, las organizaciones sociales cochabambinas lograron expulsar a la empresa y anular el contrato. La guerra del agua se convirtió en un antecedente importante para otras luchas sociales tanto en el ámbito nacional como internacional.

5 A diferencia de las organizaciones sociales y de las movilizaciones sociales, los movimientos sociales tienen, al menos tres grandes componentes: a) Una estructura de movilización o sistema de toma de decisiones, b) una identidad colectiva y registros culturales que le permitan diferenciarse colectivamente, y c) unos repertorios de movilización o métodos de lucha (García Linera, 2010: 21-22).

6 Gonzalo Sánchez de Lozada fue Presidente de Bolivia de 1993 a 1997 y, la segunda vez, de 2002 a 2003. Después de su huida, el Vicepresidente Carlos Mesa asumió el mando del país.

- I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.
- II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.
- IV. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.
- V. El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo. (CPE, 2009: Art. 78)

Estos dos artículos sintetizan de manera particular la concepción de la educación que luego fue retomada en la formulación de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez.

1. Los ejes de la Ley 073

Aunque se puede identificar fácilmente varios elementos diferenciales de esta ley con relación a las dos normas educativas vigentes en el pasado, merecen especial énfasis el carácter comunitario y productivo. A partir de ellos, el modelo educativo que plantea la nueva ley es el sociocomunitario productivo, lo que representa un giro de 180° en la comprensión del rol de la educación.

En el marco de una educación liberadora, el carácter productivo tiene la finalidad de superar los modelos clásicos de educación en los que la producción y uso del conocimiento están desvinculados de la realidad circundante. Si esto ya en sí mismo representa un quiebre, no es, sin embargo, un elemento definitorio para realmente sustentar un proceso liberador. De hecho, existen experiencias de educación productiva completamente orientadas a reproducir y fortalecer bajo condiciones más eficientes el desarrollo del capitalismo, como las que impulsa el opus dei. En el caso del nuevo modelo, puede entenderse que la producción constituye el soporte material para construir un nuevo orden social, toda vez que el carácter productivo está orientado por un principio societal, la construcción de la comunidad.

La verdadera novedad, entonces, de la ley radica en su propósito de reconstituir el tejido social con base en el modelo de la comunidad. Aunque la ley no lo plantea de manera explícita, hay una crítica a la manera en que el capitalismo ha construido una socialidad enajenada, fragmentada, competitiva y subordinada por completo a los parámetros de consumo. De ahí que la ley plantee, por ejemplo, “desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la Madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno...” (LASEP, Art. 5, inciso 9), como la manera de enfrentar la enajenación del ser humano frente

a la naturaleza, objetivo que se complementa con aquel otro que busca “formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes,... con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra para Vivir Bien” (LASEP, Art. 5, inciso 12).

En la misma perspectiva, se propone “cultivar y fortalecer el civismo, el diálogo intercultural y los valores éticos, morales y estéticos basados en la vida comunitaria y en los derechos fundamentales individuales y colectivos” (LASEP, Art. 5, inciso 8). Ello se complementa con el criterio de que la educación,

Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien. Desarrolla una formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos. (LASEP, Art. 3, inciso 11)

Esta reconstrucción de la comunidad humana parte, por necesidad, de la diversidad de naciones y pueblos que integran Bolivia y el Estado Plurinacional. A diferencia de la Ley de Reforma Educativa, cuyo reconocimiento de lo indígena se reducía a la existencia de la diversidad, la actual ley de educación se hace eco del reconocimiento contenido en la Constitución como derecho de las naciones indígena originaria campesinas a la autodeterminación. Eso no significa otra cosa que el derecho de los pueblos que habitan Bolivia a decidir sobre su destino y a partir de condiciones materiales concretas. Lo que es más importante, el que ese derecho forme parte de la definición misma del Estado -la plurinacionalidad- implica un reconocimiento que no se queda en la forma, como “diversidad cultural” aséptica e inofensiva al modo de la construcción postmoderna y neoliberal, sino que avanza en el empoderamiento de esos pueblos en el ejercicio del poder del Estado. Se trata, por tanto, de la descolonización del poder toda vez que éste deja de ser el atributo exclusivo de una clase y de una nación sobre otras.

Este conjunto de elementos permite entender por qué, en materia educativa, el reconocimiento de las naciones indígena originaria campesinas implica necesariamente el reconocimiento de la comunidad. Ella es la forma societal específica de estas naciones⁷ y, en consecuencia, no puede estar ausente en el modelo de sociedad que pretende construir hoy el país.

Sin embargo, sería probablemente un exceso afirmar que la comunidad que perfila la ley es única y centralmente la comunidad indígena. Más exacto sería decir que la ley *se inspira* en el modelo de la comunidad indígena para proyectar un orden social nuevo y liberador de carácter comunitario. ¿Cómo explicar esto?

⁷ Cuando menos de las naciones demográficamente más densas y políticamente estructuradas como, fundamentalmente, la aymara y la quechua y, parcialmente, la guaraní.

A nuestro entender, la primera razón que salta a la vista es que si bien la comunidad es la forma societal de algunas naciones indígenas, no lo es de todas las naciones que integran Bolivia y que están reconocidas en la Constitución. El caso de la nación boliviana, de corte capitalista y occidental, es ilustrativo de ello. Por tanto, pensar en proyectar una forma específica sobre todas las otras resulta improbable y menos aún posible.

La segunda razón es que tampoco se puede pensar en una forma de comunidad que sea propia de todas las naciones indígena originaria campesinas. En propiedad, lo que hoy denominamos comunidad es un concepto ambiguo, que difiere notablemente de una nación a otra. Asumiendo que el fundamento material de la comunidad son sus relaciones productivas, es evidente que estas difieren radicalmente de una nación a otra, por eso, si el modelo de comunidad de la ley fuese la comunidad indígena, sería prácticamente imposible darle notas específicas.

¿Cómo se está planteando entonces el carácter comunitario del modelo? Entendemos que lo comunitario en la ley implica la construcción de una comunidad inédita, aunque fuertemente inspirada en el modelo del *ayllu andino* aimara-quechua, modelo de fuerte densidad social y propuesto ya en los documentos educativos de la CSUTCB de 2005. Pese a esta inspiración, la ley no pretende el retorno al *ayllu*, ni siquiera el retorno al campo, sino avanzar en la reconstitución del tejido social de manera múltiple, esto es, desde las realidades concretas, urbanas y rurales, culturales, laborales e institucionales.

Se trata de una comunidad que intenta perfilarse como contrapuesta al desarrollo del capitalismo y sus consecuencias tanto en el planeta como en el tejido social, pero que busca la construcción de un orden diferente rescatando a la vez el conocimiento y la tecnología modernos. Así se explica que la ley plantee como objetivo,

Desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional. (LASEP, Art. 5, inciso 2)

Entre lo ancestral y lo moderno, entre los saberes y tecnologías propios y la ciencia y la tecnología desarrollada por occidente, la ley impulsa una visión simultáneamente intra e intercultural, probablemente con el propósito de generar una inmensa y compleja síntesis descolonizadora, que sea capaz, hoy, de sostener la construcción del futuro. En este sentido, es importante insistir en que la mirada de la ley no es un retorno simple al pasado, no se trata de una involución histórica como pretenden sostener quienes se oponen al proceso de cambio y que identifican comunidad=indio. La comunidad esbozada en la ley es una forma social que busca revestir la socialidad tanto en su producción material como en la manera de

comprender el mundo pero, además, en contraposición al capitalismo. Después del régimen colonial, el capitalismo ha permeado todas y cada una de las relaciones sociales, perforando, destruyendo, vaciando de contenido a las formas comunitarias existentes y subsumiéndolas a sí, al punto que nada existe fuera de él. Pueden variar los grados, pero la subsunción no está en discusión, porque no está en discusión la extracción de valor que es el sustento del capitalismo.

Por eso, porque el capitalismo ha destruido y continúa destruyendo cuanto modo de producción no-capitalista existe, la apuesta de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez es buscar el potenciamento de las estructuras comunitarias históricamente existentes y la invención de las comunidades allí donde no existen. La forma comunidad es por tanto una realidad a construir, a inventar, a implementar tanto en el campo como en las ciudades.

Tal propósito puede ser analizado desde múltiples ángulos, pero aquí, por razones de espacio, vamos a centrarnos únicamente en uno de los aspectos que, en la implementación de la nueva ley educativa, es un espacio inevitable de confrontación.

2. Justicia y educación

En toda sociedad, la justicia es un concepto que permite ordenar y significar las relaciones sociales. Aunque usualmente se entiende la justicia como administración de justicia, esto es, como aplicación de la norma vigente, aquí vamos a priorizar su sentido filosófico por encima del sentido que adquiere desde el derecho. La justicia, decimos, ordena y significa las relaciones sociales pero, además, construye legitimidades y consensos que determinan la acción individual y colectiva.

La justicia se ubica, por ello, en el corazón mismo de la ética. En tanto la ética está referida a la manera en que se ejerce la libertad⁸, la justicia es el principio que articula ese ejercicio. De ahí su importancia para la educación: *la ética construye el horizonte de sentido del proceso formativo que despliega la educación.*

Como horizonte de sentido, la justicia permite la regulación de la libertad humana en su relación con la naturaleza y en las propias relaciones que entablan los seres humanos. Establece parámetros para la interacción, a la vez que construye límites sobre lo que es posible -y tiene sentido- hacer. Por eso el debilitamiento de lo que en una sociedad puede ser considerado como *justo* -en apego a la justicia- conduce a procesos de ruptura del orden o al acrecentamiento de la fragmentación

⁸ Diferimos aquí de todas aquellas corrientes que caracterizan la ética como filosofía de la moral y que reducen, por tanto, el sentido de las acciones a la mera subjetividad y a parámetros de lo que es bueno o malo. A nuestro entender, la ética está referida al ejercicio de la libertad en el marco de las relaciones sociales y, en particular, a la construcción del nosotros. Esto es lo que la relaciona de manera directa con la política.

social. Lo ocurrido en Bolivia el año 2003, en oportunidad de la guerra del gas, cuando miles de personas se volcaron a las calles para defender este recurso natural de la voracidad de las empresas petroleras y demandar la renuncia del entonces Presidente, Gonzalo Sánchez de Lozada, es ilustrativo de esta afirmación.

Ahora bien, es evidente que las nociones de justicia varían de sociedad a sociedad y de una época histórica a otra. A partir de la revolución francesa, la modernidad occidental construyó una noción de justicia centrada en la igualdad de las personas frente a la ley. Hasta el día de hoy, esa noción permanece como un articulador de las conductas individuales y colectivas y es un eje central en la formulación de las políticas públicas en los Estados contemporáneos. La importancia de la noción de igualdad ha alimentado también demandas de variada índole en términos de reivindicaciones de género, movimientos de jóvenes, acceso a servicios de salud, etc. Independientemente de que se puede discutir sobreabundantemente acerca de que la igualdad formal se devela falsa ante las condiciones reales de desigualdad económica de la población de un país, como por ejemplo lo hace el marxismo, lo que no está en discusión es que la noción como tal de igualdad ha permeado la comprensión y la conducta social. Conforman lo que nosotros denominamos un horizonte de sentido.

Ahora bien, frente a esta noción de justicia existen sin embargo otras que responden a cosmovisiones y sentidos del mundo muy distintos a los construidos por occidente. Es el caso de aquellas que provienen del mundo indígena y que hoy perfilan idearios alternativos a la construcción discursiva de la igualdad. En lo que hace a Bolivia y en el marco de la revolución educativa que busca llevar adelante el Estado Plurinacional con la nueva ley, resulta de particular importancia la noción de justicia que proviene del mundo andino⁹.

El punto de partida de esa noción radica en una estructura productiva de naturaleza comunitaria, como es el *ayllu* andino. Se trata de estructuras parentales de origen prehispánico que comparten un mismo territorio y, sobre todo, procesos productivos colectivos. Ciertamente, a lo largo de 500 años y período de colonización de por medio, los *ayllus* han sido sometidos a continuos procesos de desestructuración que, en el último siglo, se han acelerado vertiginosamente por la expansión del capitalismo en las áreas rurales y la subsunción a que somete a la producción agraria comunitaria y campesina. De ese modo, lo que hoy queda de las formas originarias de los *ayllus* es muy poco pero, aún así, su densidad social sigue siendo un punto de referencia obligado en la concepción de lo que hoy es un

⁹ Con esa nominación genérica, nos referimos a las formas comunitarias aymara-quechuas que predominan en el occidente del país. Asimismo, habría que puntualizar que, de acuerdo con el Censo de Población de 2001, el 55,87% de la población en Bolivia mayor a 15 años se reconoce como aymara (25,19%) y quechua (30,69%), frente a un 38,03% que se define como mestizo (Instituto Nacional de Estadística, 2001).

principio filosófico del Estado, el Vivir Bien. Probablemente esa densidad tenga como base material los procesos de trabajo colectivos que, variando de acuerdo a las regiones, perviven en los ayllus.

En el mundo andino, el elemento estructurador de la comunidad es el trabajo. A partir de él no sólo se crea las condiciones necesarias a la subsistencia familiar y colectiva sino las formas de pertenencia a la comunidad. En los *ayllus*, el nacimiento es una condición necesaria para ser parte de la comunidad, pero no suficiente. La capacidad de trabajar con y para todos sí lo es. Es decir, es en el ámbito del trabajo donde las personas se hermanan entre sí, donde pueden reconocerse -a falta de mejor término- como *iguales*. Los intercambios que pueden surgir entre esos iguales hoy están en gran parte mediados por la moneda, sin embargo, en el corazón de las relaciones sociales comunitarias andinas pervive el trabajo como la forma en que se construye la pertenencia.

Esto resulta particularmente importante en las prácticas cooperativas del trabajo, como el *ayni*. El *ayni* es una forma de trabajo cooperativo que consiste en devolver *en trabajo* una ayuda previa recibida. Lo fundamental del *ayni* es que responde al principio de la reciprocidad, según el cual un ser humano no puede dejar de retribuir y agradecer la ayuda que recibe en el ámbito del trabajo. En su forma general, el *ayni* genera una conciencia de responsabilidad y gratitud con el mundo circundante por todo lo que se ha recibido previamente, lo cual evita una visión egocéntrica y falsamente autosuficiente. El *ayni* le recuerda constantemente a cada quien la fragilidad de sus propias fuerzas y la importancia fundamental que tiene el apoyo de la comunidad para la preservación de la vida individual y colectiva. El *ayni* construye en las generaciones jóvenes el vínculo de pertenencia con la comunidad pero, además, genera una conciencia de igualdad entre los miembros de la comunidad, en tanto *todos trabajan*. Probablemente, esta es una de las pocas formas de cooperación que no puede ser retribuida en dinero o especie, lo que devela la preservación de un núcleo de comprensión de las relaciones a entablar con la realidad. Si se explicita que la comunidad en el mundo andino no está integrada sólo por la comunidad social sino también por la naturaleza, es posible dimensionar la magnitud y complejidad del vínculo de pertenencia y la conciencia de responsabilidad.

Ahora bien, si el trabajo es el gran constructor de la identidad y pertenencia, la reciprocidad es el contenido mismo de la noción de justicia en el mundo andino. A diferencia de occidente, donde la igualdad es el criterio constitutivo de lo social, la reciprocidad actúa como el fundamento de la construcción comunitaria en un sentido que sobrepasa el orden social. Es, por tanto, el gran regulador de las relaciones sociales pero también de las relaciones que entabla el ser humano con la naturaleza.

El efecto que tal conceptualización tiene sobre la noción de derechos de los miembros de la comunidad es inmediata: se tiene derechos en la medida en que,

primero, se trabaje a favor de la comunidad -se dé algo de sí- y, segundo, se observe la reciprocidad para con todo lo circundante. Se deduce de ello que los derechos no son derechos *per se*: cada quien *se gana* el reconocimiento y cumplimiento de esos derechos en la medida en que su conducta se apega al principio de justicia. Al revés, quien no trabaja, no sirve a la comunidad y no retribuye por todo lo que recibe pierde ese derecho¹⁰.

Resulta por demás evidente el choque de esta forma de conceptualización de la justicia y de los derechos con respecto a la forma liberal capitalista. En materia educativa, el problema, sin embargo, no es el choque sino la manera en que estas dos formas contrapuestas de conceptualizar la justicia y la formulación de derechos van a tener lugar en el ámbito de la educación. Es decir, desde dónde, desde cuál de estos horizontes de sentido, se va a construir el discurso educativo. La visión intra e intercultural que atraviesa la ley de educación puede permitir la explicitación de ambos horizontes, pero sin duda es un ámbito donde difícilmente podría plantearse un proceso de síntesis. Será necesario pensar, entonces, *desde dónde* se va a construir el ideario de convivencia y ejercicio de la libertad en materia educativa.

Esto implica una claridad política sobre lo que se quiere. A nuestro entender, los parámetros de invención del nuevo modelo educativo tienen que recuperar fuertemente los contenidos de ética y justicia que provienen de las estructuras comunitarias andinas y avanzar sobre ello en la construcción de la comunidad de este siglo, con sus propias características y capacidad de satisfacer las necesidades del presente desde una nueva base material productiva. El pluralismo productivo establecido por la Constitución, que privilegia la producción comunitaria, tendría que ser capaz de construir esta base material por contraposición al capitalismo. Pero eso, claro, es el tema mismo de la construcción del socialismo.

Bibliografía

Altarejos, F. (2002). *Dimensión ética de la educación*. Pamplona: Universidad de Navarra. 2ª ed.

Barcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Barcelona: Anagrama.

Campbell, T. ([1988] 2002). *La justicia. Los principales debates contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.

¹⁰ En los estudios que tiene Fernández (2000) sobre las prácticas del derecho originario en ayllus del altiplano boliviano, relata el ejemplo de que, llegada la fecha del carnaval, los padres tienen la costumbre de repartir el ganado ovino entre sus hijos, pero *únicamente entre los hijos que cuidaron al ganado* durante el año.

Centro de Coordinación y Promoción Campesina Mink'a, Centro Campesino Tupaj Katari, Asociación de Estudiantes Campesinos de Bolivia y Asociación Nacional de Profesores Campesinos (1973). *Manifiesto de Tiwanaku*. Disponible en: <http://marianabruce.blogspot.com/2010/06/primer-manifiesto-de-tiahuanaco-1973.html>

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia Tupaj Katari (2005). *Pachakuti Educativo. Propuesta de la CSUTCB al II Congreso Nacional de Educación basada en el modelo del ayllu*. La Paz: s.e.

Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (2004). *La Escuela para rescatar la Patria*. La Paz: s/e.

Echeverría, B. (1986). *El discurso crítico de Marx*. México: Era.

Echeverría, B. (2011). *Antología. Crítica de la modernidad capitalista*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Esposito, R. (2003). *Comunitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fernández, M. (2000). *La ley del Ayllu. Práctica de la jach'a justicia y jisk'a justicia (Justicia Mayor y Justicia Menor) en comunidades aymaras*. La Paz: PIEB.

Fernández, M. (comp.) (2010). *Estudio sociojurídico. Práctica del derecho indígena originario en Bolivia*. Bolivia: Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyo/CIDOB/COOPI.

García Linera, A. (2002). "La formación de la identidad nacional en el movimiento indígena-campesino aymara" En: *Fe y pueblo desde los movimientos indígenas/campesinos*. Revista teológica y pastoral del Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología, N° 2. La Paz: ISEAT/PLURAL Editores.

García Linera, A. (coord.) (2010). *Sociología de los movimientos sociales. Estructuras de movilización, repertorios culturales y acción política*. La Paz: Plural, AGRUCO, National centre of competence in research north south.

Instituto Nacional de Estadística. *Censo de población y vivienda 2001*. Disponible en: <http://www.ine.gob.bo/cgi-bin/Redatam/RG4WebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=TallCreac&MAIN=WebServerMain.inl>

Katz, M.S., Noddings, N. y Strike, K.A. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*. Barcelona: Idea Books.

Marx, K. y Hobsbawn, E. (1987). *Formaciones económicas precapitalistas*. México: Pasado y Presente N° 20. 17ª ed.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). “Ley 1565”. En: *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz.

Ministerio de Educación (2007). *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*. Documentos de trabajo. La Paz: s/e.

Pérez, E. (1992). *Warisata. La escuela-ayllu*. La Paz: HISBOL/CERES.

Piñón, F. y Rentería, J. (coords.). (2000). *Ética y política: entre tradición y modernidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

República de Bolivia (1990). *Código de la Educación Boliviana*. Cochabamba: Editorial Serrano.

República de Bolivia (2009). *Constitución Política del Estado. Texto aprobado por el pueblo en el Referéndum Constituyente de enero de 2009*. Versión oficial. s/l; s/e.

Sandel, M. ([1982]2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.