

Comunidad y producción

Community and production

Silvya De Alarcón

Coordinadora General

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

sdealarcon@iiicab.org.bo

RESUMEN

La construcción de comunidad es uno de los dos pilares del nuevo modelo educativo en Bolivia. Sin embargo, pese al uso indiscriminado que hoy se hace del concepto de comunidad, lo evidente es que hay tanto un vacío de definición de lo que se puede entender por comunidad en las nuevas disposiciones legales –Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez, Currículo Base, Diseño Curricular–, como de comprensión del vínculo de la construcción de la comunidad con el trabajo productivo.

De manera muy sucinta, este ensayo busca plantear algunos lineamientos centrales sobre el concepto de comunidad y las potencialidades de la construcción comunitaria frente al desarrollo propio del capitalismo. La tesis central afirma que la comunidad constituye un modelo societal cualitativamente superior al capitalismo y que el modelo educativo sociocomunitario productivo representa una auténtica superación de la educación tradicional.

Palabras clave: Comunidad, modelo sociocomunitario productivo, trabajo productivo

ABSTRACT

The construction of community is one of two pillars of the new education models in Bolivia. However, in spite of the indiscriminate use that people make of the concept of community today, it is evident that there is a lack of what people understand by community in the new legal orientation of the law, Avelino Siñani-Elizardo Pérez law, the foundation curriculum, curriculum design, and the understanding of the construction of community with a link to productive work.

In succinct way, this essay seeks to establish some central guidelines about the concept of community and the potentialities of the communitarian construction, as opposed to the proper development of capitalism. The central thesis affirms that community establishes a societal model qualitatively superior to capitalism and the socio-communal productive educative model represents an authentic overcoming of traditional education.

Key words: Community, socio-communal productive model, productive work.

La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (LASEP) y el diseño curricular del modelo sociocomunitario productivo ha puesto en el escenario del análisis y el debate dos temáticas fundamentales: la educación productiva y la construcción comunitaria. Ambas suscitan incertidumbre porque se trata, en propiedad, de contenidos y prácticas a crear con base en las características del proceso de construcción del Estado Plurinacional de Bolivia y en las distintas experiencias históricas de educación productiva. Si esto representa ya en sí mismo un enorme desafío, de ambas dimensiones del nuevo modelo educativo la construcción comunitaria es sobre la que menos precisión existe, aunque al mismo tiempo es sobre la que menos preocupación parece haber.

En las páginas que siguen, se pretende situar la discusión acerca de la comunidad con tres finalidades: 1) mostrar, así sea de manera somera, la complejidad que es propia del concepto; 2) argumentar al mismo tiempo por qué es insoslayable comenzar el debate sobre el concepto de comunidad; y 3) mostrar el fundamento productivo de la construcción de la comunidad.

La razón de este abordaje radica en que, en nuestro entender, la construcción del nuevo modelo de educación y del diseño curricular no puede omitir una discusión de fondo sobre sus principales dimensiones. Modelo y diseño no son un tema de aplicaciones teórico-pedagógicas sino de construcción de una manera de entender el mundo y la educación; por tanto, la construcción conceptual está en el inicio mismo del proceso.

1. La comunidad en la LASEP

Si se toma en cuenta el contexto histórico que ha guiado el proceso de formulación, primero, de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez y, luego, del diseño curricular, se puede comprender algunas caracterizaciones acerca del concepto de comunidad en ambos.

Aunque pueda parecer innecesario, es importante recordar que la formulación de esta ley ha sido resultado de un largo proceso de participación de las organizaciones sociales, indígenas y sindicales del país en el actual proceso de cambio que comenzó el año 2006. El punto más alto de esa participación fue, sin duda, la Asamblea Constituyente instaurada ese mismo año, donde se diseñó la propuesta de un nuevo tipo de país y, en consecuencia, una nueva educación. Detrás de esa propuesta estaba una crítica radical a un modelo económico (el neoliberalismo), a un orden social y estatal (coloniales) y a un tipo de educación (antiindígena, clasista, memorística y descontextualizada). La raíz indígena de esa crítica -a través de sus organizaciones sindicales y de pueblos originarios- y su fuerte presencia en la Asamblea marcaron el nuevo rumbo en educación, al asumir de forma emblemática la experiencia de la escuela-ayllu de Warisata, en la Bolivia de los años 30 del siglo pasado. Ahí nació

la propuesta de un modelo educativo sociocomunitario productivo. El mundo indígena reclamó en la coyuntura lo que había venido demandando por décadas: la construcción de una educación, pero sobre todo de un país, bajo el criterio sociocomunitario productivo, con base en la forma social de su propio mundo.

Retomar esta génesis permite, entonces, no sólo comprender por qué lo sociocomunitario productivo es el núcleo del nuevo modelo de educación sino, más importante aun, cuál es el *espíritu* que lo guía¹. Sin duda, en tanto él representa una pulsión nacional fuerte, estamos ante una tendencia revolucionaria². ¿Qué es ese espíritu sino la posibilidad de construir un mundo desde lo indígena, como derecho ganado de los subalternizados, como posibilidad de descolonización, como *liberación* de esos pueblos? No entender que el actual proceso de cambio es el resultado de las luchas libertarias del mundo indígena lo único que evidencia es estrechez mental y la reproducción precisamente de esa mentalidad colonial que hoy se busca superar³.

Es, pues, desde lo indígena desde donde se pensó y formuló la Constitución y desde donde se gestó la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. ¿Encarna la ley ese espíritu? ¿Proyecta su articulado un orden social capaz de responder al mundo indígena? El contenido del concepto de comunidad propuesto por la ley, ¿es el mismo que le dan los pueblos originarios?

La respuesta es compleja y tiene que ver con el principio de la plurinacionalidad del Estado boliviano.

En principio, queda claro que si bien el espíritu de la ley está inspirado en el mundo indígena, también responde a la necesidad del Estado de totalizar la

1 Luis H. Antezana, en un muy conocido artículo, *Sistema y proceso ideológicos en Bolivia* (1983), desarrolla un análisis sobre el nacionalismo revolucionario diferenciando a su interior la letra y el espíritu. En forma análoga, creemos que se puede leer el proceso de la Asamblea Constituyente desde la *letra*, cuya forma visible es la propia Constitución Política del Estado, y el *espíritu*, que no es otro que un orden construido con base en el mundo indígena. En un Estado profundamente atravesado por una visión colonial -un antiindigenismo secantamente excluyente-, ese espíritu es la fuerza transformadora que guía el proceso que comenzó el año 2000.

2 Usualmente, se suele identificar la construcción de lo nacional como una tendencia conservadora, máxime cuando se trata del modelo del Estado-nación. La peculiaridad, en el caso boliviano, es que lo que aquí denominamos una pulsión nacional del mundo indígena, primero, expresa una voluntad anticolonial (se plantea frente a un Estado colonial dominante) y, segundo, se enmarca en una construcción colectiva de los pueblos indígena originario campesinos de Bolivia, esto es, no es una voluntad política solitaria, sino una pulsión colectiva. Esas dos características denotan una voluntad libertaria y nos inducen a calificar a esa pulsión de revolucionaria.

3 No han faltado opiniones contrarias precisamente al *espíritu indígena* de la Constitución y la LASEP. Resumando indignación, los sacerdotes del cientificismo, de la blanquitud que ha aplastado a los pueblos indígenas desde hace 500 años y de la linealidad histórica que ha condenado a nuestros pueblos a ser los grandes perdedores frente al mundo capitalista, se han desgarrado las vestiduras alegando que la ley es "retrógrada", que los pueblos indígenas apenas si desarrollaron conocimientos "precientíficos". Con ello no sólo demuestran su ignorancia sino su verdadera posición. Esos sacerdotes del orden colonial se niegan a aceptar lo que es ya irreversible en la historia nacional: la emancipación de lo indígena. Atravesados hasta la médula por el espíritu civilizatorio de la colonialidad y el capitalismo, no sólo reniegan del proceso sino que tienen el atrevimiento de pretender desconocer el resultado de una lucha histórica que es, precisamente, el protagonismo indígena. Lo que es peor, lo hacen a título de "marxismo". Si Marx volviera a nacer, no cabe duda que escupiría sobre su imbecilidad.

construcción de lo social y esa totalización abarca necesariamente las clases medias y mestizas que integran la nación boliviana. Si bien en Bolivia las naciones indígena originaria campesinas tienen una presencia mayoritaria y significativa, queda claro que no es posible ignorar a la otra nación existente: la boliviana. Por lo demás, aunque genéricamente se habla del mundo indígena, tampoco éste constituye una totalidad homogénea: está integrado por 35 pueblos y naciones. Ello imposibilita que lo social asuma una sola forma. Su construcción, por tanto, tendrá que ser una nueva síntesis pero con base indígena.

Así se explica que la noción de comunidad en la nueva ley de educación contenga una referencia fuerte a la comunidad indígena -particularmente al modelo del *ayllu* aymara-quechua- pero no se limite a él. ¿Cuál es la noción de comunidad?

Inicialmente, habría que decir que ni en la ley ni en el diseño curricular existe una noción como tal de comunidad. Con más frecuencia se encuentra el adjetivo comunitario que el sustantivo comunidad. Sin embargo, de manera genérica, se utiliza la referencia de comunidad para designar colectivos humanos. Por ejemplo, las “comunidades interculturales y afro bolivianas” (LASEP, Art. 3, inciso 9). De manera un poco más precisa, se hace referencia a las “comunidades de diferentes culturas” (Art. 73, inciso 3), lo que alude a estructuras comunitarias indígena originaria campesinas, por ejemplo, como el *ayllu*.

Las dos referencias anteriores muestran la ambigüedad total que caracteriza el uso del concepto, pues si puede entenderse que a los *ayllus* se los denomine comunidad, porque son *estructuras sociales comunitarias*, resulta enormemente difícil comprender cómo las “comunidades interculturales y afro bolivianas” pueden ser comunidades, si el nominativo “comunidades interculturales” designa a las ciudades principales e intermedias. En ciencias sociales, existe toda una corriente que contrapone comunidad a ciudad, entendiéndose que la comunidad es el ámbito de la tradición, mientras que la ciudad es el ámbito de la modernidad, individualismo, etc. (Delanty, 2006). Dicho de otra manera, comunidad y ciudad no sólo no son lo mismo sino que son realidades contrapuestas.

Este uso ambiguo -que tampoco se resuelve en el Currículo Base (2010) ni en el Diseño Curricular del Subsistema de Educación Regular (2011)- no es un problema únicamente conceptual sino fundamentalmente *político*, porque no permite visualizar el tipo de construcción social que se quiere emprender ni el horizonte al que se quiere llegar. Ciertamente, la construcción social no se restringe a una definición, pero la definición, por mínima que sea, traza de alguna manera el camino a seguir.

En ese sentido, si la referencia a las comunidades interculturales abre el concepto de comunidad de forma extrema, puede ser útil retomar más bien los contenidos propios de la comunidad desde las estructuras comunitarias. La propia ley parece asumir este criterio cuando hace referencia a las prácticas de la democracia directa

que se practica en las comunidades (andinas) como un elemento que caracteriza a la comunidad y puede ser retomado en los ámbitos urbanos. En otras palabras, pareciera que la ley y el Currículo Base consideran la dimensión política de las estructuras comunitarias indígenas como una dimensión que puede posibilitar, en las ciudades, un tipo de construcción de lo social capaz de enfrentar la fragmentación y el individualismo egoísta derivados del capitalismo. Esa dimensión política abarca la construcción de consenso -en vez de la lógica de mayorías/minorías propia del liberalismo- en torno a un viejo tema de la filosofía política: el bien común⁴, de manera que la comunidad se constituye y reconstituye permanentemente en la toma de decisiones colectiva.

Esto último nos remite a puntualizar la crítica presente en la LASEP y el Currículo Base al desarrollo del capitalismo. Aunque existen pocas referencias explícitas al capitalismo como tal, hay una crítica implícita evidente a sus efectos, en términos de la depredación de la naturaleza pero también de los problemas sociales.

Luego, aunque en ambas disposiciones legales no exista una definición clara de la comunidad, es totalmente evidente su valoración positiva acerca de lo que representa la comunidad como modelo alternativo de socialidad. La imagen proyectada de la comunidad, por contraposición crítica a los efectos del capitalismo, es la de una socialidad más humana, responsable, genuinamente social, ecológica, etc. Por eso resulta deseable frente a un capitalismo que está destruyendo el planeta y la vida de los seres humanos.

Existe, sin duda, un grado de idealización en esa apreciación y no precisamente porque las estructuras comunitarias -como el ayllu, por ejemplo- no contengan esas notas, sino porque se pasa por alto la manera en que históricamente las comunidades fueron destruidas, primero, por la colonización y, hoy, por el capitalismo. En la medida en que la ley, pero sobre todo el Currículo Base y el Diseño Curricular, no visibilizan plenamente al capitalismo y su acción sobre las comunidades indígenas, se proyecta una imagen detenida de ellas en el tiempo y se ignora -así sea involuntariamente- la desestructuración continua de la que siguen siendo objeto. A la par, tampoco se hace referencia a las formas de resistencia que ellas han desarrollado históricamente para sobrevivir en tanto comunidades.

En otras palabras, aunque estas disposiciones legales contienen una crítica a los efectos del capitalismo, no abordan sin embargo una explicación de qué es el capitalismo. Con ello pierden al menos la mitad de sus posibilidades de estimular en maestros y estudiantes un pensamiento crítico respecto a la realidad pero,

⁴ La noción de bien común no tiene aquí ninguna connotación esencialista u ontológica, como suele entenderse con base en la filosofía política griega. Bien común únicamente hace referencia a lo que una estructura comunitaria puede estimar como bueno para sí misma, fruto de un proceso de deliberación colectiva.

además, la valoración del salto cualitativo que representa esta ley educativa respecto al Código de la educación boliviana (1955) y la Ley 1565 de Reforma Educativa (1994). Frente a estos proyectos, decidida y fervorosamente propugnadores del desarrollo capitalista en dos importantes períodos de la historia boliviana -el Estado del 52 y el modelo neoliberal-, la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez es el único proyecto educativo nacional que intenta tener un posicionamiento crítico respecto al desarrollo capitalista, a la vez que partir de la realidad boliviana, mayoritariamente indígena, para responder a ella.

Claro está, el punto de anudamiento está en la comunidad, tanto porque ella, al ser de raíz indígena, está en la base misma de la construcción plurinacional del nuevo Estado, como porque es antitética al capitalismo. Recuperarla como el sustento de la reconstitución de lo social y proyectarla desde la educación es el primer paso en el largo camino de la descolonización que demanda la construcción del Estado Plurinacional y de construcción de un nuevo orden social. Ahí está la grandeza de la ley y, por eso, es tan importante darle contenido al concepto de comunidad, si lo que se quiere es lograr una transformación de fondo.

2. Las concepciones de comunidad

¿Cuál es el debate teórico en torno a la comunidad? ¿Por qué insistimos tanto en la definición de la comunidad? La respuesta es simple: porque esa definición, además de implicar un posicionamiento político, establece una guía para la acción y la reflexión educativas.

En el ámbito académico, lo primero que hay que decir es que existe una enorme diversidad de definiciones de comunidad -por eso, no es algo obvio ni que se pueda presuponer-, definiciones que están vinculadas además a problemáticas específicas y procesos históricos. Aquí vamos a retomar el trabajo de G. Delanty porque permite ubicar con precisión lineamientos centrales en esa diversidad.

Asumiendo que la comunidad designa, genéricamente, una forma de identidad y pertenencia vinculada a lo colectivo, Delanty identifica cuatro grandes maneras de caracterizar la comunidad.

En primer lugar, hay un enfoque típico de los estudios de comunidad, pero que también se refleja en la filosofía comunitaria, que asocia dicho concepto con localidades urbanas desaventajadas y que requieren de reacciones apoyadas por el gobierno y el voluntariado cívico como regeneración de la comunidad, proyectos de salud de ésta, etc. En este caso, la “comunidad” está altamente especializada y requiere de la ayuda de la “sociedad” dominante.

Un segundo enfoque es característico de la sociología cultural y de la antropología en las que la comunidad se interpreta como la búsqueda de

pertenencia y que se centra en los temas culturales de identidad. En este enfoque, el énfasis recae sobre la comunidad como el Yo versus el Otro.

La tercera postura sobre la comunidad está inspirada en la política posmoderna y en la democracia radical y observa la comunidad en términos de conciencia política y acción colectiva. En este enfoque, se centra la atención en el Nosotros colectivo en contra de la injusticia.

La cuarta postura, y menos clara, ha surgido más recientemente en torno a las comunicaciones globales, los movimientos transnacionales e Internet, mediante los cuales la comunidad se ha cosmopolitizado y se ha constituido en nuevas relaciones de proximidad y distancia. En este desarrollo, la tecnología desempeña un papel clave a la hora de reformar las relaciones sociales más allá de las categorías tradicionales de lugar. (Delanty, 2006: 19-20)

Con base en ellas, hay también tres grandes discursos, que implican posicionamientos:

El discurso de comunidad como irrecuperable. Este es el discurso de las críticas románticas, pero de inclinación conservadora del modernismo. Una de sus principales expresiones es la nostalgia. En general, se trata de una ideología antimodernista.

El discurso de la comunidad como recuperable. Este ha sido el principal discurso del conservadurismo moderno tal y como surgió en el siglo diecinueve. El pensamiento conservador ha representado la recuperación de la tradición y una unidad orgánica de Estado y sociedad. El ideal comunitario tipifica el conservadurismo, que podría entenderse como un intento de conciliar la comunidad y las condiciones de la modernidad. Otro gran ejemplo de esto es el nacionalismo. La idea de comunidad política en el nacionalismo está inevitablemente ligada a la principal comunidad cultural. Generalmente, la nación, plasmada en la forma política del Estado, se ha mantenido para expresar una comunidad cívica o cultural moldeada por una historia, una lengua, unas costumbres, etc. comunes. De forma distinta, el republicanismo ha representado un concepto de comunidad como algo recuperable del pasado. Por lo general, la idea republicana se ha concebido como ideal clásico de la comunidad cívica autogobernada...

El discurso de la comunidad como algo que debe conseguirse. Este es el ideal utópico más explícito de comunidad, tal y como se expresa en los discursos de comunismo, socialismo y anarquismo, en los que la comunidad es un ideal que debe alcanzarse, más que simplemente recuperarse del pasado. El exponente más influyente de la comunidad en este sentido utópico ha sido Karl Marx. En el marxismo, el Estado es una forma política que representa el distanciamiento de la dimensión social. La sociedad en sí únicamente puede llevar a cabo potencialidades humanas a través de la abolición del capitalismo y su forma política, el Estado burgués. La sociedad comunista es una sociedad pura sin Estado.

De las principales ideologías políticas de la modernidad, el liberalismo es el único que no se ha erigido sobre el ideal comunitario. Debido a su creencia en el individualismo, el liberalismo ha sido escéptico a las promesas de la comunidad. (Delanty, 2006: 37-38)

Dos ideas son importantes aquí.

La primera es que las formas modernas de constitución de la comunidad, como el nacionalismo por ejemplo, implican la conformación de un “nosotros” (raza, etnia, religión, etc.) por lo general altamente excluyente e intolerante. La constitución de un “nosotros” tiene como parámetro diferencial un “otros”, otros que no son, no pueden ser, igual que nosotros.

El tema aquí no es sólo la diversidad, sino la relación de poder que se entabla entre el nosotros y los otros. Esposito (2003) y Nancy (2001) han llamado la atención acerca del peligro contenido en todas las formas de ontologización de la comunidad, es decir, en todas aquellas formas que aluden a un *ser* común (en el que se fundamenta el nosotros). Cuando una identidad se asume a sí misma como *ser*, los otros simplemente forman el *no-ser*. Si alguien no-es, con relación al modelo del ser, suele darse dos conductas: una, la eliminación (también física) del no-ser; dos, el sometimiento del no-ser por el ser y para el ser.

El ejemplo más perverso -aunque lamentablemente no el único- de la primera conducta es, sin duda, el nazismo; igual se podría mencionar los genocidios en América, como el de los charrúas en el actual Uruguay, o los que han caracterizado la guerra en la ex Yugoslavia. La historia contiene demasiados ejemplos de la violencia del ser contra el no-ser.

En el segundo caso, un ejemplo emblemático es la colonización de América. Desde la duda acerca de la humanidad de los indios hasta la valoración de la cultura europea como el parámetro por excelencia de cultura, pasando por la evangelización, la castellanización y la explotación inmisericorde de la fuerza de trabajo indígena en haciendas o centros mineros; todo ello expresa con claridad meridiana lo que significa el sometimiento del no-ser por el ser y para el ser.

Por eso no es tan simple pensar la comunidad como el ser de un nosotros. La existencia misma del ser es el principio de la violencia y esa violencia es vivida en cualquiera de los extremos de la tensión: como pueblos dominantes o pueblos sometidos, como vencedores o vencidos. Lo peor es que a la violencia inicial, suele seguirle la violencia cotidiana del empoderamiento de las representaciones del mundo -el conocimiento, el arte, etc.- construidas desde el ser dominante. La reproducción de la colonialidad es precisamente eso: la reproducción casi infinita del ser del dominador y, por consecuencia, la negación e invisibilización del no-ser, del dominado; pero también la lucha angustiada del no-ser por alcanzar el ser, por abandonar la nada a la que ha sido condenado.

Pero si la comunidad no debiera ser pensada como ontología, como ser, entonces, ¿cuál es su parámetro de construcción? Retomamos aquí la propuesta de Nancy.

La comunidad no es, por tanto, ni una relación abstracta o inmaterial, ni una sustancia común. No es *un ser* común, es un ser *en* común o ser uno *con* otro, o ser *juntos*. Donde *juntos* significa algo que no es ni interior ni exterior al ser singular. Conjunción ontológica diferente de toda constitución sustancial lo mismo que de toda clase de relación (lógica, mecánica, sensible, intelectual, mística, etc.)... “Juntos” pertenece a la manera de no tener esencia de ningún modo. Es la existencia sin ninguna esencia... (Nancy, 2001: 191)

Y añade:

Cum [ser con] es algo que nos expone: nos pone los unos frente a los otros, nos entrega los unos a los otros, nos arriesga los unos contra los otros y todos juntos nos entrega a lo que Esposito (el bien llamado *expuesto*) llama para concluir “la experiencia”: la cual no es otra sino la de ser con... (Nancy En Esposito, 2003: 16)

El ser-con-otro construye unidad de sentido, acción conjunta, destino común. Si bien Esposito, en la misma línea que Nancy, insiste en que la comunidad no es un ser, ni siquiera un “hacer” (Esposito, 2003), nosotros entendemos que el ser-con no es nunca una pura relación contemplativa o pasiva. El ser-con abarca todas las formas de la acción. Más aun, porque siempre es una acción puede constituir identidad; por ejemplo, se es comunario en tanto se es-con la comunidad y eso significa trabajar-con, decidir-con, participar-con, etc.

En otras palabras, construir comunidad es una acción en sí misma y se logra a través de múltiples acciones. ¿Cuál es la importancia de esta manera de concebir la comunidad? Por una parte, se elimina la dimensión excluyente del “nosotros” y, por otra, estamos ante una relación viva, que sólo es en tanto representa un hacer, un construir continuo con los demás. Eso significa que no se necesita *nacer* comunario para *ser* comunario. La posibilidad de integrar y/o constituir una comunidad depende de la capacidad de las individualidades de ser-con las otras. A la inversa: no es la formalidad del lugar de nacimiento o la etnicidad lo que hace, por ejemplo, a una individualidad parte de una comunidad, sino su entrega, su responsabilidad.

Este hacer continuo, que abre el yo a los demás, que permite el ser-con-los-demás, es lo que permite fundamentar la construcción comunitaria en la nueva ley de educación. Y el núcleo de esa construcción está precisamente en el otro gran componente del modelo educativo, lo productivo. Veamos esto.

3. Comunidad y producción

En *La ideología alemana*, Marx y Engels hacían la siguiente afirmación:

La primera premisa de toda historia humana es, naturalmente, la existencia de individuos humanos vivientes. El primer estado de hecho comprobable es, por tanto, la organización corpórea de estos individuos y, como consecuencia de ello, su comportamiento hacia el resto de la naturaleza...

Podemos distinguir al hombre de los animales por la conciencia, por la religión o por lo que se quiera, pero el hombre mismo se diferencia de los animales a partir del momento en que comienza a *producir* sus medios de vida, paso éste que se encuentra condicionando por su organización corporal. Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material.

El modo como los hombres producen sus medios de vida depende, ante todo, de la naturaleza misma de los medios de vida con que se encuentran y que se trata de reproducir... [Este modo de producción] es ya, más bien, un determinado modo de actividad de esos individuos, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado *modo de vida* de los mismos. (Marx y Engels, 1979: 19)

Siguiendo la misma lógica del ser-con, habría que decir que la relación de los seres humanos con la naturaleza es la relación más primaria que ellos entablan, porque dependen enteramente de ella para sobrevivir. La forma más compleja de esa relación es sin duda el trabajo. El trabajo permite no sólo la subsistencia sino una manera de transformar -entonces producir- la naturaleza y los propios seres humanos. En el trabajo, el ser humano es-con la naturaleza y con los otros seres humanos. *Comunidad*. Común-unidad. Unidad-con.

Por eso el componente productivo del modelo es lo que complementa por necesidad a lo sociocomunitario. Sin lo productivo, lo sociocomunitario queda reducido únicamente a lo político que, como ya se mencionó, parece ser uno de los enfoques de la comunidad en la ley y en el diseño curricular. Y no es que esté mal, sino que es débil.

¿Es posible pensar la constitución de la comunidad desde lo político (como toma de decisiones, participación plena, construcción del bien común, etc.)? Sí lo es. A eso tiende la LASEP cuando propugna la Participación Social Comunitaria que, “Es la instancia de participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo...” (Art. 90). Tiene como objetivos:

Participar en la formulación y lineamientos de políticas educativas en todo el Sistema Educativo Plurinacional, para contribuir a la calidad de la educación, en el marco de la corresponsabilidad de todas y todos los actores educativos. (Art. 91, inciso 1)

Promover consensos entre los diferentes actores de la educación para la definición de políticas educativas, comprendiendo que la educación es un bien común y corresponsabilidad de todos y todas. (Art. 91, inciso 4)

Si la idea que tenemos de la construcción de la comunidad no es polpotiana (volver al campo para instaurar comunas agrícolas), la propuesta de la Participación Social Comunitaria es probablemente la manera más amplia de pensar la construcción de una comunidad educativa, particularmente en el ámbito urbano. Puede ser el inicio de una construcción comunitaria, si y sólo si la Asamblea (figurativamente) deja de ser el espacio de concurrencia de intereses egoístas o pugnas de poder y deviene en la construcción de consensos. Sin duda, implicará un largo aprendizaje.

Pero la ley no sólo propone esta forma política de construcción de la comunidad. Alude igualmente a la producción y ésta abarca, también, la producción de bienes. Parece ser la connotación menos comprendida -¿menos aceptada?- por un buen número de maestros. Probablemente, décadas de trabajo intelectual memorístico y repetitivo influyan en la invisibilización de lo productivo o en su “reformulación”, según la cual reconocen que deben “producir conocimiento”. Probablemente también una pesada herencia colonial, imbricada con la división creada por el capital entre trabajo manual y trabajo intelectual, mueve a los maestros a intentar esquivar siquiera la posibilidad de que su trabajo en las escuelas y colegios tenga algo que ver con la producción a secas. Los argumentos tras los que se esconden parecen tener algo de razón: para que las escuelas transiten a una actividad productiva tiene que haber una gran inversión de parte del Estado.

Ciertamente, no es fácil visualizar cómo la escuela tradicional podría transitar a esquemas productivos y ciertamente también se requerirá de inversiones significativas de parte del Estado. Sin embargo, lo que aquí se somete a crítica no son las dificultades reales sino la disposición negativa en sectores del magisterio a posibilitar ese tránsito en lo que a ellos compete. Pese al sinnúmero de críticas que ellos mismos formulan en contra de una educación bancaria, no relacionan la producción de identidad con el trabajo ni articulan la generación de conocimiento con el trabajo productivo. Esa disposición negativa es, quizá, un peligro real para la implementación de la ley. Y sin embargo, no existen muchas alternativas que pensar/proponer ante ello.

La construcción de una sociedad comunitaria depende de que se pueda avanzar en un modelo productivo comunitario y, consecuentemente, en una educación sociocomunitaria productiva. Eso implicará, tanto en el campo como en las ciudades, un largo proceso de articulación de la educación con la producción, pero creemos que lo que no puede estar en duda es que se tiene que avanzar -desde el Estado, pero también desde la sociedad- en esa articulación. De hecho, en el inicio mismo de la constitución de la comunidad tiene que estar la problematización de ese avance. Qué

producir, cómo producir, cuándo producir, para qué producir, son las preguntas que tienen que guiar la construcción de procesos autodeterminativos comunitarios. Eso significa que no es una decisión solamente de maestros-estudiantes-padres de familia. El conjunto de instituciones (productivas, estatales, sociales, etc.) en que están inscritas las unidades educativas constituye una interlocución necesaria.

Si, volviendo a Marx, somos el resultado de nuestra capacidad de transformar el mundo a través del trabajo productivo, queda claro que avanzar en la implementación de un modelo productivo comunitario -un socialismo comunitario- es el único modo de generar alternativas al capitalismo. En este sentido, la ausencia de una crítica clara al capitalismo no sólo en sus efectos sino en todo lo que él significa, en la LASEP, el Currículo Base y el Diseño Curricular sigue siendo una debilidad notable que socava la comprensión y aplicación del nuevo modelo educativo.

Si el Diseño Curricular lograra trabajar los diseños de grado en forma contextualizada, tanto para situar en toda su magnitud la naturaleza y los efectos del capitalismo como para evidenciar la complejidad implicada en las estructuras comunitarias como formas societales, docentes y estudiantes podrían comprender con mayor claridad, primero, por qué son dos proyectos societales distintos y antagónicos y, segundo, por qué la comunidad representa una forma social cualitativamente superior de socialidad respecto al capitalismo. En tanto eso, por qué el modelo sociocomunitario productivo implica la superación de todas las formas de la escuela capitalista tradicional y está en la base de la construcción de otro orden social.

Habrà, pues, que dialogar entre todos quienes formamos parte del quehacer educativo - ministerio, docentes, estudiantes, instancias productivas, instituciones- y, para ello, ni duda cabe, se necesita voluntad política para construir otra realidad.

Bibliografía

Antezana, L. H. (1983). "Sistema y proceso ideológicos en Bolivia". En: Zavaleta, R. *Bolivia, hoy*. México: Siglo XXI.

Bloque Educativo Popular Indígena Originario (2004). *Propuesta educativa popular (tercer borrador). Nueva estrategia de la educación boliviana. Para la liberación, la soberanía y el cambio*. La Paz: s/e.

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.

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

- Delanty, G.** (2006). *Community*.
- Esposito, R.** (2003). *Comunitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García Linera, A y otros** (2001). *Tiempos de rebelión*. La Paz: Muela del Diablo.
- García Linera, A. (coord.)** (2004). *Sociología de los movimientos sociales en Bolivia. Estructuras de movilización, repertorios culturales y acción política*. La Paz: Plural/DIAKONIA/OXFAM.
- García Linera, A.** (2005). *La lucha por el poder*. La Paz: Muela del Diablo.
- García Linera, A.** (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: CLACSO/PROMETEO LIBROS.
- García Linera, A.** (2010a). *Discursos/análisis/debate. 2008-2010*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- Marx, K. y Engels, F.** (1979). *La ideología alemana*. México: Cultura Popular.
- Nancy, J. L.** (2001). *La comunidad desobrada*. Madrid: Arena libros.