

**PENSANDO BONITO
EI SUMAK KAWSAY COMO EJE TRANSVERSAL EN LA ESCUELA.**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES**

LEONARDO ÁLVAREZ POLANÍA

**DIRECTOR
JAVIER ALFREDO FAYAD SIERRA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON
ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SANTIAGO DE CALI
2017**

Nota de aceptación

Jurado

Santiago de Cali, febrero 27 de 2017. Luna Nueva

AYNI

Agradezco a todos los seres que han sido testigos de mí caminar por esta Pacha y que me han permitido nutrirme de su esencia. Cada piedra, cada árbol, cada animal.

A mis padres por haberme deseado; a mis hijas Sofía y Sara por darme su permiso para acompañarlas; a la amada Maribel por tantos años; a mis hermanos y mi hermana Piedad por el calor de hogar en la maloca; a mis guías en todos los planos: Los maestros, Germán Millán y Jahuirá; Andrés Acuña por confrontarme, René Góngora por escucharme, Jorge Arango por cuidarme. A los ángeles por susurrarme. Al Padre y a la Madre Mayor.

A los Apus, a los chaskis, a la waira, a la cocha, al kuntur, a las sagradas medicinas andinas y amazónicas; a la memoria ancestral de los pueblos del Abya Yala. Gracias por sus legados y por el honor de permitirme estudiarlos, custodiarlos y mantener el fuego.

A las instituciones que han cobijado mis asombros, mis sueños, mis proyectos y esperanzas, desde la escuelita Panamericana N°65, pasando por la Escuela Normal de Varones, el Colegio Ideas, el Colegio Juanambú, la Casa Colibrí (y mis hermanos Paola Andrea y Jorge), El Portal del Aleph y la Universidad del Valle.

A mis estudiantes, que han sido mis maestros.

A Javier Fayad por su tino, sutileza y contundencia.

El camino se abre.

RESUMEN

El presente Trabajo de Grado constituye una aproximación al estudio del modelo de vida andino conocido como Buen Vivir (Sumak Kawsay – Sumaq Qamaña) y las posibilidades de implementar algunas de sus prácticas en los procesos escolares convencionales. Para ello, se desarrolla una base conceptual que gira en torno a la emergencia del Sumak Kawsay en sus dimensiones políticas, económicas, sociales y espirituales, como fundamento de la filosofía andina o pachasofía. Este marco teórico se articula posteriormente con la práctica pedagógica desde la metodología del enfoque por proyectos; puntualmente con la experiencia de la huerta escolar con estudiantes de 10°. El fin de este encuentro entre escuela y saberes ancestrales andinos, surge como búsqueda de alternativas para proponer, ante la ineficiencia de los modelos de desarrollo occidental, respecto de las condiciones rectoras de la vida misma, que se pueden enmarcar en la construcción de la ética, la estética y la ecología de la convivencia.

Palabras clave: Buen Vivir, Sumak Kawsay, proyecto de aula, educación alternativa.

TABLA DE CONTENIDO

0. INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	4
PRESENTACIÓN	4
CAPÍTULO 2	13
MARCO TEÓRICO	13
CAPITULO 3	31
EL SUMAK KAWSAY EN EL CONTEXTO ESCOLAR	31
CAPÍTULO 4	48
DESPLIEGUE	48
CAPÍTULO 5	67
HALLAZGOS.....	67
CAPÍTULO 6	76
CONCLUSIONES.....	76
Bibliografía	83
ANEXO	85
1. GLOSARIO BÁSICO	85

ÍNDICE DE IMÁGENES Y TABLAS

Ilustración 1: Biblioteca	5
Ilustración 2: Sección de Primaria.....	6
Ilustración 3: Vista a Administración desde Primaria	6
Ilustración 4: Minga.....	7
Ilustración 5: Minga en fase inicial	7
Ilustración 6: Tawa Chakana. Matriz de la cosmovisión andina.....	25
Ilustración 7: Seleccionando los materiales	62
Ilustración 8: Seleccionando los materiales	62
Ilustración 9: Pre diseño de los cajones.....	63
Ilustración 10: Concertar; el juego de escuchar y ceder	63
Ilustración 11: Minga.....	64
Ilustración 12: Primeras eras	65
Ilustración 13: La ceremonia de la siembra	65
Tabla 1: Derivaciones de la disciplinariedad.....	39
Tabla 2: Clasificación de las prácticas del Sumak Kawsay en el currículo.....	42
Tabla 3: Matriz categorías del Sumak Kawsay y estrategias metodológicas.....	60

0. INTRODUCCIÓN

*Se van cruzando
estos caminos
creados por tus abuelos;
son para encontrarse y darse la mano,
pon tus huellas hijo,
así, seguirán viviendo...
Hugo Jamioy Juajibioy
Pueblo Kamentsá. Alto Putumayo*

En 22 años de experiencia pedagógica acumulada siempre ha estado presente la inconformidad con los modelos educativos preestablecidos por el sistema. La crítica a los mismos me llevó al reconocimiento de diferentes autores, enfoques y modelos pedagógicos. Recién titulado como Maestro Bachiller en 1995, le encontré sentido a los postulados del Constructivismo. Estudié a Mario Carretero y a Juan Ignacio Pozo, descubrí a Vygotsky y comulgué con la propuesta de una pedagogía incluyente que contaba con los saberes propios de los estudiantes, sus experiencias y sus contextos. Más adelante, en la Universidad, Edgar Morin le dio piso a mi sentir, en relación con la posibilidad de entender la totalidad del pensamiento, sin separaciones cartesianas, desde el paradigma de la complejidad. Pero, definitivamente, fue el encuentro con los saberes ancestrales de los pueblos nativos de América lo que me permitió encontrarle un sentido práctico a los dos pilares desde los que se nutría mi práctica docente. Y es que en el modelo de vida de los pueblos nativos, pude evidenciar todo lo que observaba desde la teoría propuesta por los primeros autores: La coherencia entre el sentir, el saber y el hacer en relación con todos los actos de vida: la ética, la estética y la ecología de la convivencia.

Dicho caminar desemboca en el presente Trabajo de Grado. De alguna manera este diseño concreta múltiples actividades que he venido explorando como educador y que toman asiento en el piso filosófico de la sabiduría andina; especialmente en el modelo de vida conocido como Sumak Kawsay o Buen

Vivir. Encontrar los modos de poner en la escuela dicho legado, fue lo que me animó a construir esta propuesta. La pregunta que rondaba: ¿Cómo concretar en una práctica pedagógica los postulados del Buen vivir, aun en medio de un modelo de escuela occidental? Fue la que me animó a buscar dinámicas en las que se fundieran los principios del Buen vivir, manteniendo los vínculos de su carácter político, económico, social y espiritual.

Para este cometido se ha tejido un entramado que deambula entre la divergencia y la convergencia de conceptos y prácticas, que van del pensamiento convencional de la escuela occidental, a los postulados del pensamiento andino. En este ir y venir se van concretando fundamentos de base que guardan relación con la idea de progreso o avance para occidente y para los pueblos de herencia incaica. También se aborda la idea de ser y estar desde las dos miradas. Se aborda la crítica a las prácticas de la escuela que hemos construido, pero que finalmente no responde totalmente al anhelo de respuesta a las búsquedas fundamentales de la humanidad en su individualidad y en su conjunto. Así, se echa mano del saber andino que ha estado esperando las miradas de los moradores de estos territorios para deconstruir la herencia colonial europea, incorporando prácticas que, desde la totalidad, permiten urdir una concepción de comunidad que ofrece salidas a la desesperanza de los modelos impuestos por la política y la economía dominante.

En el trabajo de campo se muestra cómo se logró materializar la idea con actividades que se desarrollaron desde el enfoque de trabajo por proyectos de aula. En dichas actividades, se abordaron saberes propios de las diferentes disciplinas académicas que propone el currículo convencional, armonizándolas alrededor de un eje que, para efectos de esta práctica, se centró principalmente en la huerta escolar. Desde el trabajo con la tierra, se fueron vinculando acercamientos a conceptos y habilidades propios de la física, la química, la literatura, la historia, la geografía, la educación física, el arte, la religión y la música. El centro del proyecto lo constituyó la huerta; pero sumando saberes

ancestrales como la minga, el tinku y el ayni; y desde la metáfora de la Tawa Chakana, se vislumbró la posibilidad de poder entender el Buen Vivir como un sentido de vida que aborda el todo desde el todo en un tejido de total conexión.

Finalmente, la experiencia puso de manifiesto que las estructuras de pensamiento desde las que nos formaron, y desde las que seguimos formando a nuestros estudiantes, dificultan el desarrollo de la habilidad para tener una visión de conjunto. Los saberes compartimentados y fragmentados por el asignaturismo, hacen difícil esta operación racional, emocional y espiritual. Sin embargo, se advierte también que los estudiantes piden más actividades de este tipo, porque hay una pulsión que los lleva a sentir que esta alternativa tiene sentido y que difícilmente podemos separar la razón del corazón. Queda entonces la ilusión sembrada en este chasqui, para seguir buscando caminos que permitan construir una nueva escuela, una escuela americana propia. Una escuela que recoja el legado de nuestros mayores y se presente orgullosa frente al mundo, formando estudiantes comprometidos con la vida, con la comunidad, con la tierra, con los espíritus que animan el ser de cada elemento; una escuela que permita vislumbrar una economía y una política para todos; una escuela que enseñe a vivir con todos los seres de la tierra en una danza cósmica.

CAPÍTULO 1 PRESENTACIÓN

1. De la propuesta

Lo primero que se debe aclarar es que, si bien el Sumak Kawsay se nutre en sus conceptos fundantes de los saberes ancestrales de la cosmovisión andina, no necesariamente es una práctica como tal que se haya tenido en la tradición del desarrollo de las culturas andinas, sino que es una construcción reciente (años 90s), que se fundamenta en diferentes prácticas ancestrales como la minga y el ayni. Por lo tanto, vamos a entender el Sumak Kawsay no como una vuelta al pasado, sino como la construcción de un concepto actual de desarrollo con una génesis indígena andina en sus raíces.

Formulación.

PROYECTO PEDAGÓGICO: PENSANDO BONITO: Las prácticas del Buen Vivir (Sumak Kawsay) como eje transversal desde la experiencia de la huerta escolar en 10° del Colegio Juanambú en Cali.

OBJETIVOS

General

- Incorporar en las prácticas escolares sentires, saberes y haceres ancestrales propios del Sumak Kawsay que permiten construir la idea de persona, de comunidad y de otredad acordes con la base de una ética, estética y ecología de la convivencia con el todo.

Específicos

- Articular prácticas del Buen Vivir (en tanto proyecto pedagógico) como eje transversal desde la experiencia de la huerta escolar en 10° del Colegio Juanambú en Cali.
- Construir con la comunidad educativa del grado 10° del Colegio Juanambú un concepto de desarrollo que integre lo político, lo

económico, lo ambiental, lo social y lo afectivo desde una perspectiva que se basa en los principios humanistas holísticos del buen vivir.

Prácticos

- Documentar los alcances de la propuesta con hechos evidentes que den muestra de la modificación de percepciones y prácticas respecto de los conceptos que se aborden.

2. Del Contexto Institucional

El Colegio Juanambú Aspaen se localiza en Cali en el sector de Pance, sus instalaciones son amplias y en zona campestre. Cuenta con un campus de poco más de 39.000 mts². Nació en el año de 1983 por iniciativa de un grupo de padres de familia que confiaron en la propuesta



Ilustración 1: Biblioteca

desarrollada por Aspaen (Institución del orden nacional con 25 centros educativos en las principales ciudades del país, que guarda hermandad con la Universidad de La Sabana). Es un Colegio laico, de carácter masculino (quizá el último en la ciudad), que sustenta su quehacer pedagógico en el Modelo de Educación Integral Personalizada desarrollada inicialmente por el Maestro Víctor García Hoz (España).

Se promueven los fundamentos del Magisterio de la Iglesia Católica y propende por el principio de entender a los padres como primeros y principales formadores de sus hijos; en este sentido la comunicación, el acompañamiento y el entendimiento de la singularidad de cada uno de los estudiantes y su familia, son pilares de las múltiples actividades formativas por las que propende el currículo institucional.

La propuesta se desarrolló con 18 estudiantes del curso 10°B entre septiembre y diciembre del 2015.

El interés por desarrollar el Proyecto pedagógico en este espacio, parte de dos motivaciones. La primera guarda relación con el interés de indagar cómo se pueden generar encuentros entre el modelo educativo convencional occidental,



Ilustración 2: Sección de Primaria

con prácticas propias de los pueblos ancestrales de Los Andes. Aquí surge la posibilidad de unificar la divergencia positivista de la escuela que disgrega la totalidad en partes (conocimiento y asignaturismo), con la convergencia propia de la sabiduría indígena (lo holístico o sistémico, en donde no hay divisiones entre lo material y lo espiritual).

La segunda motivación tiene que ver con la posibilidad de explorar caminos de encuentro entre contextos que van de estudiantes con modelos de vida propias de estrato socioeconómico 5 y 6, en donde la cultura capitalista y competitiva está muy arraigada, con

Ilustración 3: Vista a Administración desde Primaria



propuestas que invitan a pensar en lo niveles de impacto que todos tenemos en cualquier ambiente, y la idea del trabajo cooperativo, con los aportes que se pueden hacer desde la mirada indígena para alcanzar diferentes fines.

En otras ocasiones, ya he desarrollado proyectos para acercar las prácticas pedagógicas con el trabajo de la huerta y las vinculaciones de la mirada de lo ancestral y la economía. Las experiencias han sido satisfactorias en la medida que los chicos han disfrutado el acto de trabajar directamente con la tierra,

sembrar los alimentos y entender esto, no solo desde una mirada económica utilitarista, sino también desde una profunda espiritualidad y trabajo colectivo.

Ilustración 4: Minga



Ilustración 5: Minga en fase inicial

3. Justificación

*“hay que caminar con los dos pies mijito,
con un pie el mundo de aquí,
y con el otro pie el mundo de la selva”*
palabras de la Abuela Rosalba Escobar
del pueblo Kofán, Bajo Putumayo

Pertinencia y aporte a la disciplina académica.

Poco a poco va creciendo la noción de Sumak Kawsay en nuestros territorios. Al acto político de los gobiernos de Ecuador¹ y Bolivia², quienes decidieron introducir los aspectos del Buen vivir como principios constitucionales, se ha desprendido un sinnúmero de reflexiones, debates, discusiones, publicaciones y demás procesos académicos en torno a la conceptualización y materialización del Sumak Kawsay, en diferentes ámbitos de la vida política y

¹ ASAMBLEA, N. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Obtenido de ASAMBLEA NACIONAL. Constitución de la República del Ecuador [en línea]. http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf [citado en 27 de junio de 2016]

² ASAMBLEA, C. (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Obtenido de <http://www.harmonywithnatureun.org/content/documents/159Bolivia%20Consitucion.pdf> [citado en 27 de junio de 2016]

económica de los pueblos andinos. En todos, se advierte la realidad de una alternativa de desarrollo que interesa explorar, de acuerdo a los tiempos que vivimos y a los fracasos de los modelos en el que el mundo occidental nos ha introducido con pobres resultados. La sabiduría ancestral se hace presente y vigente en la posibilidad de una reconfiguración de las prácticas vitales que pueden tejer hermandad y comunión con el entorno natural y el concepto de progreso.

El antiguo Incariato o Tahuantinsuyo, abarcó una vasta región del continente que se extendía por toda la Cordillera de Los Andes desde el norte de Chile y Argentina, hasta el sur de Colombia. Los Suyos "Regiones", eran las cuatro grandes divisiones del Imperio incaico, en las cuales estaban agrupados sus diversos huamanos "Provincias". Los Cuatro Suyos del Tahuantinsuyo son: Chinchaysuyo (al norte), Antisuyo (centro-oriental), Contisuyo (centro - occidental) y Collasuyo (al sur). Aún hoy, son muy marcadas las características sociológicas y antropológicas de las sociedades de Nariño, Alto Putumayo y Cauca, que se relacionan con la historia genética de la herencia incaica.

Cali, como epicentro sociocultural del pacífico colombiano, de los andes centrales colombianos y del sur incaico, recoge una rica amalgama de construcciones culturales. En este sentido, se hace imperativo que la Universidad del Valle profundice en la reflexión académica alrededor de todo lo concerniente al Sumak Kawsay, pues los rastros históricos, geográficos y culturales, imprimen un sentido de pertenencia, identidad y arraigo hacia los saberes andinos de los que no podemos, ni debemos escapar.

Al hacer un barrido sobre la producción académica interna de la Universidad alrededor de la temática que nos convoca, se encuentra que prácticamente no hay a la fecha producción académica sistematizada. Se revisó una ponencia

de un estudiante de Educación Popular³, y artículos publicados del profesor Arizaldo Carvajal Burbano de la Escuela de Trabajo Social⁴.

En la primera se plantea una perspectiva para la educación popular, en la que se incluya la concepción de interculturalidad desde la mirada del Buen Vivir, a partir de todo el desarrollo dado en la Constitución Política del Ecuador y el discurso decolonialista de autores como Eduardo Galeano, Boaventura De Sousa Santos y Enrique Dussel. Para el caso del profesor Carvajal, se plantea en los artículos de su blog, temas referentes a la oposición de diferentes sistemas de pensamiento en relación con los conceptos de calidad de vida, bienestar y felicidad en términos de lo ético, lo estético, lo político y lo económico; subrayando el valor que contienen en sí misma la sabiduría ancestral andina, que se devela ahora como Buen Vivir.

Seguramente el tema del Sumak Kawsay ha sido objeto de discusión de muchas clases y actividades al interior de la Universidad (de hecho, hay un grupo de danzas andinas que se llama así). Sin embargo, se abre la necesidad de aportar a la construcción teórica y académica del saber subyacente en la filosofía andina; y, seguramente, el desarrollo de esta propuesta de trabajo de grado, puede aportar elementos para la discusión.

En efecto, es necesario desarrollar rutas o caminos para pasar de la teoría a la práctica. En este sentido, la presente propuesta se constituye en una alternativa, en la medida que propone, no solo una reflexión conceptual, sino que se atreve a aterrizar, en las prácticas escolares, la materialización de una idea; prácticas en las que es donde finalmente se construyen los hábitos operativos y de pensamiento, en este caso de nuestros estudiantes.

³ RAMÍREZ, Eduardo. La Educación Popular y la interculturalidad desde la perspectiva del Buen Vivir. En: CÁCERES, I y RINCÓN, C. (Editores). El Tránsito de la Desideologización de los Pueblos hacia la Recuperación de Saberes Populares. Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades. Santiago de Chile, Octubre de 2013.

⁴ CARVAJAL BURBANO, Arizaldo. Calidad de vida y buen vivir [en línea]. <http://desarrollolocalteoriaypractica.blogspot.com.co/2011/05/calidad-de-vida-y-buen-vivir.html> [citado en enero 25 de 2016]

Pertinencia y aporte al Programa de Estudio.

Históricamente hemos desarrollado nuestras políticas educativas con modelos ajenos a nuestros contextos espaciales, temporales y de pensamiento. Con todo esto, bien es sabido que las prácticas pedagógicas adoptadas de contextos europeos no han solucionado los problemas de raíz. Desde esta perspectiva, se vislumbra la posibilidad de que, explorando un sistema de pensamiento y unas prácticas propias de nuestros ancestros, se pueda complementar en la construcción de identidad y arraigo alrededor de una ética, estética y ecología de la convivencia que apela a valores fundamentados en principios necesarios frente al rumbo de desarrollo que va tomando nuestra humanidad.

Es necesario promover alternativas frente a las lógicas occidentales de las competencias, los estándares y la evaluación, pues estas apuntan a la lógica de la competitividad y la individualidad. En tal sentido, es necesario aclarar que, siendo consecuentes con la propuesta que se está generando en estas líneas, no se hablará de “desarrollo de competencias” ni de “propuesta de evaluación”, porque se considera que dichas concepciones (competencia, estándar y evaluación) responden a lógicas instauradas desde el pensamiento occidental que han contribuido al deterioro de la armonía de vida que plantea de base la visión del Sumak Kawsay. Así pues, la “competencia” se instaura desde la dicotomía ganador-perdedor en el que, a toda costa, las personas que conciben la vida desde esta mirada, están constantemente perpetuando el círculo que busca imponerse sobre otros, ya sea desde el ocio o el negocio (no ocio). El estándar pretende homogenizar los tiempos de llegada al dominio de un conocimiento y uniformar el mismo.

Del mismo modo la idea de evaluación subyace en la dicotomía dominador-dominado en el que solo una de las partes tiene el poder de hacer juicios de valor respecto de las acciones de otro. La propuesta de trabajo de grado rompe dicho círculo y trasciende a las ideas de “desarrollo de habilidades” o destrezas, o capacidades; y de valoración, es decir, de dar un valor a toda

habilidad desarrollada. Así pues, este trabajo de grado permitirá profundizar en el ejercicio de la labor docente, trascendiendo los lineamientos del aparato burocrático y sumando la búsqueda personal en torno al deber ser en el ejercicio docente.

Tal como se citó anteriormente, es necesario aportar a la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, productos académicos que permitan la discusión y profundización en un tema de pertinencia actual; dado que hay poca literatura y reflexión académica sobre la misma al interior de la Universidad del Valle. La presente propuesta se puede convertir en una piedra de toque que se inscriba en la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, que constantemente se deben estar haciendo los estudiantes y profesores de la Licenciatura.

Pertinencia y aporte a la Institución y el grupo de estudiantes.

La propuesta del proyecto pedagógico se desarrolló en una institución con un componente filosófico marcado por la formación de Principios y Valores. Dicha teleología está inscrita en el Pensamiento Católico y la filosofía occidental. De este modo, se pretende nutrir estas miradas convencionales (Tradicionales), con posiciones filosóficas alternativas (tradicionales también, pero desde la ancestralidad andina) que, en conjunto, ayuden a forjar la idea de la unidad; en este caso, en relación con la búsqueda humana de armonía con el todo.

De hecho, la idea del buen vivir (Sumak Kawsay) está presente en muchas prácticas cotidianas como el trabajo cooperativo (minka), la ayuda mutua (ayni), la búsqueda de armonía, de respeto, de agradecimiento con dios o la naturaleza. Pero no se ha hecho consciente. La mirada occidental genera condiciones utilitaristas en la relación con la naturaleza; por ejemplo, mientras que la mirada del buen vivir, advierte la necesidad de pensar en los impactos ambientales que cada una de nuestras acciones puede tener. Por supuesto, no es solo una mirada desde la onda de lo ecológico como moda, sino la imperiosa necesidad de la ecología como relación constante con todo lo que

nos rodea, no solo en el sentido de lo práctico o de lo útil, sino también de lo espiritual.

Dicho esto, se entiende que el proyecto puede aportar a la institución, porque ayuda a conciliar el sentir (corazón – lo afectivo), el saber (Inteligencia – lo cognitivo) y el hacer (voluntad – las prácticas), es decir, no divide, sino que unifica el acto pedagógico con la vida misma. Así, se estará rompiendo con la práctica pedagógica positivista que tiende a separar el todo en partes y se estará proponiendo una posibilidad sistémica (compleja) de abordar el conocimiento.

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

1. Sumak Kawsay

1.1 Modelos de desarrollo

*“con la ignorancia
que nos trae sugestionados.
Con modelos importados,
que no son la solución...”*
Rubén Blades, Plástico

Para reconocer la identidad, se hace necesario separarse de la misma, dar un paso atrás para, como el pintor, mirar en más amplia perspectiva y reconocer la obra. Es desde la diferencia como se advierte la identidad. ¿Qué es ser latinoamericano? Es el cuestionamiento de fondo del que parte esta reflexión. Se podría iniciar la respuesta de lo latinoamericano como “consecuencia y producto” fabricado por la modernidad europea en términos de la geopolítica del conocimiento⁵.

A esta altura de la historia (general y personal); y con la responsabilidad de develar la pregunta de quiénes somos o qué somos, surge la inquietud de lo que implica ser latinoamericano. Sin embargo, asumir dicha identidad, no significa reproducir el patrón eurocentrista; de nuevo hay que tomar distancia, sobre todo para reconocer que las concepciones de modernidad y americanidad han sido un constructo de la colonialidad, del centro de poder que se dio en la invasión colonial – imperial de nuestra Abya Yala. Espacio que fue llamado América por los invasores como un hecho simbólico político que imprimió, lo que el Mayor Luis Macas, denominó como la “tara colonial”⁶. Asumirse como latinoamericano fuera de la lógica occidental, conlleva el

⁵ WALSH, Catherine. (s.f.). Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. OEI. Organización de Estados Iberoamericanos, Recuperado en noviembre 25 de 2016. <http://www.oei.es/historico/salactsi/walsh.htm>.

⁶ Walsh, Catherine. (2013). Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito - Ecuador: Abya Yala. P, 25

camino de la deconstrucción colonial, o la decolonialidad. Acto político que permite asistir a la crisis de occidente, o como los zapatistas han denominado: “el derrumbe del mundo dominante”, para ser partícipes del “resurgimiento del nuestro”⁷.

No se es indígena, pero tampoco se es europeo; pero tampoco se es afrodescendiente. Entonces ¿Qué es ser latinoamericano? La búsqueda por la respuesta a esta pregunta, lleva al interés por revisar la suma de estos elementos que se hacen presentes en lo que uno es. No somos indígenas, pero tenemos de la herencia indígena por el solo hecho de haber nacido y crecido en este contexto geográfico y cultural; no somos europeos, pero tenemos herencia de ello; no somos afro, pero vibramos con algunas de sus manifestaciones. En este sentido, advertir el modelo de desarrollo en el que se ha instaurado el devenir de la vida y profundizar críticamente en el mismo, permite observar algunas de sus inconsistencias y echar mano de otras posibilidades que se han propuesto. Dicha memoria colectiva ancestral (de resistencia intuitiva podríamos afirmar), permite nutrir la apuesta decolonial, para permitir la emergencia de prácticas que estuvieron presentes en la configuración de un mundo propio⁸. Surge entonces la alternativa de interesarse por estudiar con mayor profundidad el legado de los pueblos nativos andinos y la propuesta de desarrollo⁹ que han venido tejiendo paralelamente con los modelos occidentales en los que nos movemos.

Evidentemente hay algo que no cuadra en la foto. Los modelos de desarrollo que occidente ha ofrecido, no han solucionado la problemática de la ética y la estética de la vida en este espacio tiempo. De un lado las ideas del libre mercado han permitido libertades de pensamiento, de emprendimiento, de movimiento; pero han dado al traste con el cuidado de la tierra y sus recursos (como se denominan en este paradigma a la naturaleza). La calidad de vida del

⁷ Ibíd. P, 24

⁸ Prácticas que se hacen evidentes en memorias como los textos del Popol Vuh, el Chilam Balam, las practicas afros e indígenas (cantos, estéticas, rituales y demás)

⁹ Desarrollo: otro concepto geopolítico que deconstruiremos en este texto.

conjunto de la sociedad en general ha beneficiado solo a un pequeño sector de la misma. Los que aseguran la tenencia de los medios de producción se ven beneficiados en un contexto en el que la competencia y el sálvese quien pueda es la consigna para sobrevivir. En contraste, el modelo de desarrollo comunitario ha prometido la equidad, pero ha restringido las libertades. En ambos, el diálogo con el espacio ha sido utilitarista y la felicidad ha estado mediada por lo material.

La desesperanza frente a estas dos prácticas ha inmovilizado a la sociedad, que resignada se ha sintonizado con una u otra. Sin embargo, la alternativa de otra vía ha estado latente en las sociedades originarias que nos muestran la posibilidad de un desarrollo armónico entre los pueblos y la tierra. Por supuesto asistir al entendimiento de estas lógicas, en nuestro caso la lógica andina, implica la necesidad de reconfigurar los esquemas de pensamiento. Asistir a esta racionalidad implica, no solo entender, sino sentir la relación sistémica de la totalidad, y la materialización de la misma en rituales y celebraciones¹⁰. Así las relaciones jerárquicas se subvierten y ya no son solo verticales. Pasan ahora a ser totales (verticales, horizontales y transversales), entendiéndose como un tejido, como una urdimbre y trama que se significan desde los actos simbólicos (el tejido, la Wiphala, la Chakana, donde el ser humano mismo no “está en”, sino que es “parte de”).

De este modo se puede afirmar que la propuesta alternativa como modelo de desarrollo que ofrece el Sumak Kawsay, se reviste de actualidad, ante la impotencia de los modelos occidentales. Esta lógica incorpora la relación con la naturaleza y entre los hombres, es decir aporta elementos clave para una ética, estética y ecología de la convivencia. No es solo una referencia histórica, ni

¹⁰ SOBREVILLA, David. (2008). La filosofía andina del P. Josef Estermann. Solar, n°4, Lima., 231-247.

mucho menos mitológica; es una respuesta pragmática frente a la debacle de los modelos occidentales¹¹.

1.2 Emergencia del Sumak Kawsay

Podría pensarse que todo se ha ido configurando en la historia reciente para reconocer la pertinencia del Sumak kawsay. Después de la Guerra Fría, el colapso del modelo Comunista soviético dejó ver las grietas e inconsistencias de esta política. Esto no implicó la supremacía del Capitalismo, pues está demostrado cómo las prácticas imperialistas neoliberales están destruyendo el planeta material y espiritualmente con su propuesta. Por esto, cuando diferentes movimientos jalonan la idea de promover una política global de “Bien Común de la Humanidad”, presentado al Foro Social Mundial de 2013 en Túnez, amplios sectores de la Organización de Naciones Unidas empezaron a revisar la necesidad de dar paso a esta latencia de los pueblos. Dicho suceso permite ver el alcance, la pertinencia y la necesidad actual de repensar y recrear modelos que salvaguarden a la tierra en todo su conjunto. En este contexto, se va abriendo paso el paradigma del Sumak Kawsay.

Al revisar la historia podríamos afirmar que el paradigma del Sumak Kawsay tiene más de 500 años de antigüedad en su esencia. Esta afirmación parte de las evidencias que indican que el modelo de desarrollo que tenían los pueblos originarios del Abya Yala, recogía prácticas económicas, sociales y culturales en las que se hacían presente procesos políticos, de organización social, de distribución de la riqueza y de relaciones espirituales que armonizaban la conveniencia, de tal modo que el impacto a la naturaleza era moderado, que la calidad de vida era digna y que las posibilidades de trascendencia espiritual y material estaban garantizadas para el conjunto de la sociedad. Por supuesto, que no era un estado de paraíso en la tierra. Seguramente existían enfrentamientos, luchas de poder y ejercicios de territorialidad. Pero el

¹¹ HOUTART, Francois. (2011-3). El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. Revista de Filosofía n° 69, 7-33.

elemento común radicaba en que las sociedades en su conjunto convivían equilibradamente.

El hecho de haber sido silenciadas las comunidades ancestrales, con sus prácticas, sus ideas y sus ceremoniales, como consecuencia de la conquista a sangre y fuego y la colonización europea, invisibilizó sus modelos de desarrollo. Lo indígena pasó a ser, o bien pieza de museo, o bien exótico producto del folclor. Pese a esta realidad, y como evidencia de la resistencia y la paciencia, generación tras generación, se mantuvieron los principios de base que constituyen la esencia filosófica de los pueblos ancestrales.

Diferentes estudios fueron visibilizando en el siglo XX el sentir, el saber y el hacer de estas naciones originarias. Como parte mínima de esta visibilización, podríamos citar los estudios de autores como Rodolfo Kush, Richard Evan Schultes, Josef Estermann, Reichel Dolmatoff, Enrique Dussel, Wade Davis; y sabedores propios como Simón Yampara, Javier Medina, Fernando Huanacuni, Eduardo Gudynas, Xabier Albo, inclusive podríamos citar a Manuel Quintín Lame, entre muchos otros.

La apertura de este camino se fue abriendo paso desde hitos como el Convenio N° 169 de la OIT de 1989 sobre “Pueblos Indígenas y tribales en países independientes”, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos Indígenas, del año 2007; el establecimiento en 2009, por iniciativa de Bolivia ante la ONU, del Día Internacional de la Madre Tierra (22 de abril), hasta la consolidación de los principios del Buen Vivir en las Constituciones políticas del Ecuador (2008) y Bolivia (2009). Para Fernando Huanacuni Mamani¹² el arribo al nivel constitucional del Buen Vivir se inició en la década de los 70, cuando el movimiento continental indígena se fue

¹² HUANACUNI MAMANI, Fernando. (2010). Vivir Bien / Buen Vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. La Paz: Instituto Internacional de Integración/Convenio Andrés Bello. Pp. 62

unificando alrededor de la idea de promover estados plurinacionales, en sustitución de los Estados uninacionales, mestizos y excluyentes.

De este modo, asistimos actualmente a la consolidación paulatina de un paradigma propio que quiere irrigarse y arraigarse en todos los ámbitos de la vida (economía, política, sociedad, educación, salud, medioambiente, espiritualidad). Para este texto hablamos de Sumak Kawsay andino ecuatoriano. Sin embargo, los equivalentes no distan mucho en las interpretaciones del Suma Qamaña boliviano o desde las interpretaciones de los pueblos ancestrales que van desde el sur del continente hasta su parte más septentrional.

1.3 Realidades del Sumak Kawsay

Pero ¿qué es en sí aquello del Sumak Kawsay? ¿Qué hace que sea una propuesta de desarrollo diferente, alternativa? ¿Por qué no es un socialismo disfrazado? ¿Qué hace que vaya más allá del desarrollo sostenible y sustentable?

En líneas anteriores ya se había esbozado que una de las características de la racionalidad del pensamiento andino subyace en la integración del sentir con el pensar y el hacer. En este sentido, acudimos a un paradigma que rompe la línea desintegracionista del Positivismo y propone la idea de la totalidad en tiempo real. Ya los pensadores complejos como Morin y Maturana empezaron a desarrollar esta línea desde los postulados de Bertalanffy y el Pensamiento Complejo. Sin embargo, la realidad compleja (en el sentido etimológico de *complexus* como tejido) del Sumak Kawsay ha estado presente desde tiempos ancestrales y, nutriéndose del contexto y la coyuntura posmoderna, propone a la humanidad una vía alterna de convivencia armónica con el todo.

Asisten a la construcción de este concepto líneas como la de Luís Macas quien habla de del Buen Vivir como la noción del espacio comunitario¹³ de convivencia recíproca con la naturaleza y de responsabilidad social; al respecto Alberto Acosta lo plantea como la posibilidad de acceder a derechos y garantías sociales, económicas y ambientales. Para Gudynas¹⁴ la relación implica construir una calidad de vida que relaciona a las personas y a la naturaleza. Esta idea la amplía Xabier Albo¹⁵, cuando afirma que se parte del acceso y disfrute de los bienes materiales en armonía con la naturaleza y las personas.

Llama la atención sobre el hecho de que las personas no vivimos aisladas, sino en grupos sociales, y que estos entornos se dan en medio de la naturaleza. Por lo tanto vivir bien¹⁶, parte de la noción de tener en cuenta el impacto que a ésta se le puede causar. Así pues, se entiende que el planteamiento de base radica en la construcción de un modelo que propenda por la articulación armónica del desarrollo material sin desmedro del entorno natural.

Podría pensarse que esto es equivalente a los postulados del desarrollo sostenible. Sin embargo, el elemento fundamental que le da un carácter particular al Sumak Kawsay, guarda relación con el llamado que hace al ámbito espiritual. Proponiendo de entrada un cimiento filosófico que le da a cada ser de la naturaleza un espíritu, en tanto ser. Por lo tanto, las relaciones que las personas establecemos con cada ser, es una relación viva y espiritual y, en ese

¹³ HOUTART, Op. Cit.

¹⁴ GUDYNAS, Eduardo y ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir o la disolución de la idea del progreso, En: ROJAS, Mariano (Coord), la medición del progreso y del bienestar, México, Foro Consultativo científico y tecnológico, 2001. P. 103 - 110.

¹⁵ ALBO, Xavier. (2010). Suma Qamaña, Convivir Bien, ¿Cómo medirlo? Diálogos, n° 0, p. 57,

¹⁶ Etimológicamente en lengua aymara el término "suma qamaña" se entiende como "vivir bien" o "vida en plenitud", mientras que en quechua (runa simi) el término "Sumak Kawsay" se acerca a "buen vivir". En ambos casos lo entenderemos como la vida en equilibrio material y espiritual, primero con uno mismo, para luego saber relacionares o convivir con todas las formas de existencia. En este sentido referenciamos los aportes de Fernando Huanacuni Mamani en el libro "Vivir Bien / Buen Vivir". Esta doble acepción no entra entonces en conflicto desde los códigos de lenguaje aymara y quechua, como si puede entrar en conflicto en el español, pues daría la sensación que vivir bien se refiere más a aspectos materiales, mientras que buen vivir expresa una visión más ética de la vida.

sentido, trasciende de relaciones meramente operativas, a relaciones significantes y significativas. Son entonces las prácticas del Sumak Kawsay las que sustentan el punto de giro con los otros modelos de desarrollo. Lo que se intenta ahora es visibilizar estas relaciones en prácticas de vida que permitan acceder a un actuar consecuente entre el pensar, el sentir y el hacer.

En términos operativos estas bases filosóficas se desarrollan con acciones cotidianas que propenden por un estado de vida comunitario equitativo desde lo económico; un diálogo entre cuerpo, espíritu y seres anímicos desde la salud y un tejido de convivencia total entre el conocimiento y las prácticas que nacen en los procesos de enseñanza, por ejemplo. De aquí que el Sumak Kawsay no niega acciones de propiedad privada, pero tampoco sella las posibilidades de propiedades colectivas; no niega el diálogo con la ciencia y la tecnología, pero invita a sobrellevar la ciencia con conciencia; y le entrega al aparato educativo la grave responsabilidad de formar en el pensamiento convergente, divergente y multidireccional. Aquí se pone de manifiesto la necesidad de revisar los enfoques curriculares e inclusive de la administración escolar, pues horarios por asignaturas y procesos pedagógicos aislados entre las disciplinas, no aportan al tejido en conjunto del pensamiento complejo del Sumak Kawsay.

1.4 Propuesta andina y espíritu de los tiempos.

Revisando las propuestas del físico cuántico Fred Alan Wolf¹⁷, se advierten los puntos de encuentro entre la razón occidental, con los saberes ancestrales de los pueblos del Abya Yala. Para este hombre de ciencia, se hace indivisible la conciliación de razón y corazón que estos pueblos han cultivado desde tiempos antiguos. En sus reflexiones se percibe cómo la realidad cuántica acerca el diálogo entre el modelo mecanicista, producto del positivismo moderno y el mundo de la tradición que concilia lo cualitativo e inteligible, como parte de la realidad. Y es que esta unión común (comunidad) que ha permitido por miles de años entender el lugar del hombre en el universo, en una realidad horizontal,

¹⁷ WOLF, Fred Alan. (1991). La Búsqueda del Águila. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo. pp 263.

que no vertical, con todos los seres a los que se les vincula un ánima (todos; hasta los seres “no vivos” que nos enseñaron en la vieja escuela), es el punto de partida desde el que emergen las ciencias de la ecología, que buscan actualmente un reordenamiento del estar en la tierra, para no sucumbir frente a los modelos de desarrollo que instauró la visión moderna. Ya la carta del jefe Seattle¹⁸ se puede entender como la primera declaración ecológica (1854), venida desde un líder y desde un pueblo que usaron siempre este modelo de vida con la totalidad.

Entender la pertinencia del Buen Vivir desde la perspectiva del Sumak Kawsay o del Sumaq Qamaña, se hace notable con Javier Medina¹⁹. Para este pensador boliviano, abanderado de los nuevos tiempos que nos llevan al entendimiento de las raíces, la inevitabilidad del momento histórico, en línea con los postulados del Buen Vivir, son parte del fluir natural del espíritu de los tiempos. La invitación al diálogo entre la cosmovisión occidental y, como lo llama él mismo, el caos-cosmo-convivencia-indígena se hacen necesarios, para superar la adolescencia de la humanidad como la llamarían en su momento otro físico: Carl Sagan.

A la pregunta por el concepto de desarrollo, podríamos ajustar el concepto de Sumaq Qamaña²⁰. Medina nos cuestiona alrededor de la idea de desarrollo, pobreza y riqueza, tal como lo desarrollaran ya en su momento autores como Arturo Escobar²¹. Propone, en primera instancia, un estudio desde la filología para acercarse a la idea de desarrollo. Esto para traer a colación que desde el saber aymara, lo más cercano al concepto de desarrollo es el concepto de vida (*jaka*); pero se advierte que en el mundo andino la visión continua de la vida-

¹⁸ Al respecto en la Web se encuentran múltiples muestras de esta declaración de principios. En este caso se cita <http://herzog.economia.unam.mx/profesores/blopez/valoracion-swamish.pdf> [citado en junio 20 de 2016]

¹⁹ MEDINA, Javier. (2010). Mirar con los Dos Ojos. Insumos para profundizar el proceso civilizatorio de cambio como un diálogo de matrices civilizatorias. La Paz. Bolivia: Wa-Gui pp. 200.

²⁰ Sumaq Qamaña es el equivalente Aymara para el Sumak Kawsay Quechua.

²¹ ESCOBAR, Arturo. (2007). La Invención del Tercer Mundo. Construcción y Deconstrucción del Desarrollo. Caracas. Venezuela: El Perro y la Rana. pp. 424.

muerte es condición *sine qua non*, para entender el tejido del devenir. Así pues, la complementariedad de los opuestos da cabida al concepto de *Qama*, que Medina, citando a Torrez, interpreta como “lugar del ser”. De este modo el desarrollo es connatural a la vida y a todos los tipos de manifestación de vida. Por lo tanto, no puede existir el desarrollo parcial de una sola población o especie. Todos danzamos en el tejido de la vida. Todos en hermandad caminamos el desarrollo o al colapso²². Este principio hologramático, o si se quiere cuántico, ya está presente en el saber andino y es la audaz propuesta de vanguardia que ofrece a la humanidad.

Se puede entender entonces el principio de unidad desde la idea de multiversidad. Aquí se pone de manifiesto la impresión sistémica del todo en la parte y la parte en el todo. En el saber ancestral el desarrollo es total, no puede ser parcializado. Esto es lo que Medina denomina como equilibrio biosférico. Este principio se antepone a la negación de occidente a la vivencia de los opuestos, sobre todo aquellos que implican la sombra. La asepsia occidental ha inculcado la idea de evitar el sufrimiento, el dolor, la muerte, lo sucio; lo que Kusch llama como el hedor de la América profunda²³. Tanto Kusch como Torrez amplían la mirada del ser andino como aquel que entiende la vida como un estar. Kusch lo denomina como “el mero estar” o “estar siendo” y Torrez como el Estar-en-devenir.

En este sentido, las prácticas de vida andina, asustan al hombre occidental que midió su idea de progreso en cuanto tener. El principio económico de la acumulación Vs el principio económico de la reciprocidad. Esto, por supuesto, no niega lo material, que es en parte lo que tranquiliza al occidental... el confort; Pero compromete al desarrollo desde lo colectivo y desde la generalidad de la tierra. El concepto más cercano para “desarrollo” que inspira el Sumak Kawsay, guarda relación con la idea de “crecemos” (así, en plural),

²² ...”*Si te curas tú, me curo yo / cuando ríes tú, me río yo...como vibras tú, así vibro yo*”
Canción: Canto Manta de Jesús Hidalgo

²³ KUSCH, Rodolfo. (1999). América Profunda. Buenos Aires: Biblos. pp. 182.

proyectado como una relación fractal que pasa por la unidad familiar, pasando al *ayllu*, la *marka*, el *suyu*, la *pacha*. Lo que se podría entender en nuestro caso como los círculos concéntricos sociales en los que nos movemos: familia, comunidad, región, país, planeta.

La tarea de llevar esta reflexión a las prácticas escolares son las que permitieron proyectar este ejercicio, como una posibilidad de siembra de la semilla, para los nuevos tiempos. Semilla que se está sembrando en tierra abonada, propicia: los estudiantes.

1.5 Educación y Sumak Kawsay.

Nos encontramos entonces frente a un momento histórico único, de quiebre, el tiempo del Pachakutik; la posibilidad de generar un nuevo paradigma educativo, que conjugue lo mejor del legado occidental, pero que no ceda en todas sus pretensiones, con los saberes propios. Se hace latente la urgente necesidad de que este nuevo paradigma educativo se nutra desde enfoques multidisciplinarios que atiendan a la imperiosa necesidad de educar para los nuevos tiempos. Tiempos de interacción global-local, tiempos de relaciones complejas, horizontales; tiempos que invitan a entender la vida desde la condición latinoamericana pluriversal o multiversal.

Este nuevo hacer desde la educación atenderá el llamado que hiciera Morin²⁴ en su texto de Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro (especialmente el capítulo III, en relación con la necesidad de enseñar la condición humana). En este caso, entendiendo la condición humana desde la relación indivisible que va de lo individual a lo colectivo. Desde la identidad y el arraigo, hasta la constitución de la cultura. En este sentido, la consonancia con el saber andino ha estado desde el principio de la Tawa Chakana, cuando se enseña la continuidad que se da entre el microcosmos y el macrocosmos. La idea de la parte como un reflejo del todo: como es arriba, es abajo; como es

²⁴ MORIN, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO pp. 68.

afuera, es adentro. Entender el cuerpo como un reflejo del cosmos o las relaciones que establecemos con nuestros semejantes como un reflejo de la salud de la Pachamama, demuestra como este llamado de Morin, se ha venido planteando milenariamente por los pueblos de Abya Yala.

Por supuesto, para la mirada que estamos proponiendo, dicha educación para los nuevos tiempos se debe nutrir de prácticas cotidianas de la Pedagogía del Buen Vivir; lo que quiere decir que irrigará desde su médula epistemológica conceptos de inclusión, de participación colectiva, de respeto a la diferencia y a la diversidad y, sobre todo, de sacralización de la vida en y con la tierra. La tarea que se debe desarrollar con todos los actores del aparato educativo: maestros, directivos, familias, estudiantes, sociedad, implica emprender el círculo de desaprender – aprender – aprehender desde los principios del saber andino de la relacionalidad, la correspondencia, la complementariedad y la reciprocidad²⁵

Como hemos venido citando, una de las ideas subyacentes del Sumak Kawsay es el equilibrio armónico entre sentir – saber – hacer. La pregunta que surge aquí es ¿desde qué modelo de referencia se puede desarrollar esto en la escuela, sin caer en la yuxtaposición o segmentación propia del modelo de escuela occidental? Autores como Yolanda Parra, Javier Lajo y el mismo Javier Medina, nos ofrecen una posibilidad desde los principios propios de la Pachasofía. La invitación a la articulación de estos principios se ofrece en el diseño de la Chakana. Este elemento de arquitectura cosmológica es el punto de partida y de llegada para la consumación del Sumak Kawsay. Es el horizonte hermenéutico²⁶ fundamental para hilar la relación entre principios, prácticas, saberes, sentimientos y trascendencia en conjunción con el equilibrio.

²⁵ PARRA, Yolanda. (2013). Epistemologías de Abya Yala para una Pedagogía de la Reconexión. Buen Vivir, Sumak Kawsay y Lekil Kuxlejal. PENSAR. Epistemología y Ciencias Sociales. N°8 - 2013. Editorial Acceso Libre, Rosario, 2-15.

²⁶ Ibid.

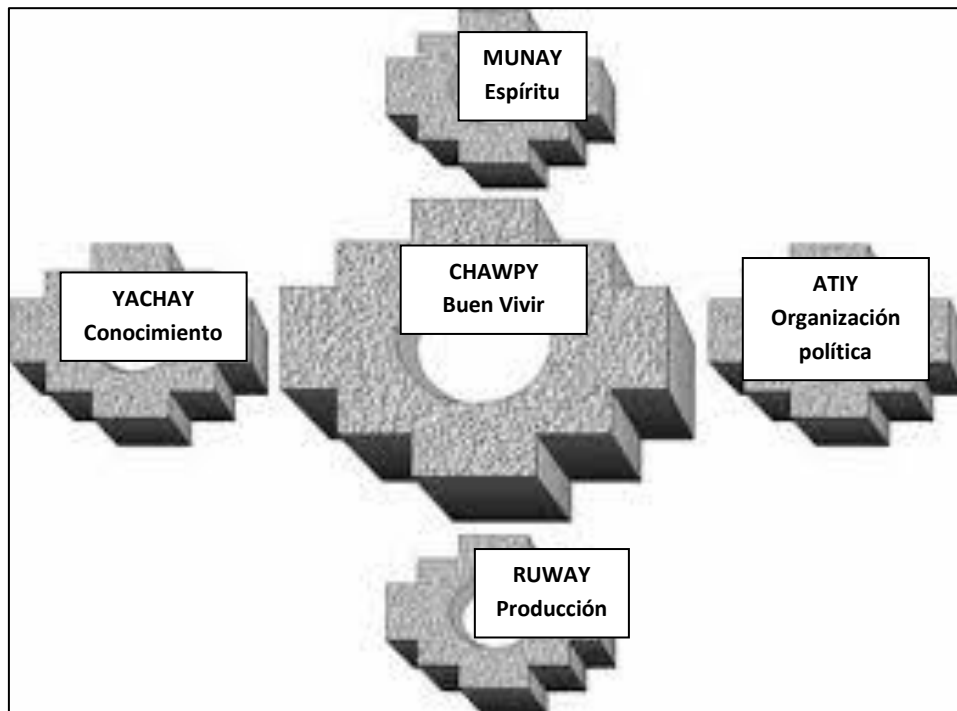


Ilustración 6: Tawa Chakana. Matriz de la cosmovisión andina

Buscando siempre el punto de equilibrio, en la sabiduría andina encontramos personajes como los Amautas (sabios). Este nivel se logra en el momento en que se cultiva y transita por todos los senderos sin perder la visión de conjunto. Al respecto, Javier Lajo ilustra esta circunstancia con la figura de la piedra en el estanque que genera ondas. La metáfora se construye a partir de tres ondas donde la interior corresponde al *Uku Pacha* o *Munay*, que guarda relación con lo instintivo; lo que está en nosotros, pero no se puede ver. La onda exterior corresponde al *Hanan Pacha* o *Yachay*, que se refiere al “estar siendo” como se explicó en líneas arriba. Finalmente, la onda central es el *Kay Pacha* o *Ruway* que se constituye en el puente de la Chakana que logra el equilibrio o senda media como lo denomina el mundo budista²⁷

Lajo, como muchos de nosotros, denuncia precisamente que la escuela occidental ha caído en el desequilibrio entre lo que en este texto denominamos como sentir – saber – hacer. Para el autor peruano, la escuela está cargada de

²⁷ LAJO, Javier. (2005). *Qhapaq Ñan: La Ruta Inka de Sabiduría*. Lima, Perú: CENES: Centro de Estudios Nueva Economía y Sociedad. Amaru Runa Editores. pp. 200.

demasiada *Ratio* (razón) y deja poco espacio al cuerpo y al espíritu. En la crítica que hacemos podríamos insistir en la idea que desde el asignaturismo se atiende al cuerpo (educación física, teatro y danza en algunas instituciones) y a lo espiritual (religión, quizás filosofía o artes), pero que dichas prácticas son esquizoides al estar desarticuladas, lo que constituye una colcha de retazos sin sentido totalizante o complejo para nuestros estudiantes.

De este modo, la Chakana permite tener una visión de conjunto como posibilidad metodológica, en la que se pueden aterrizar y desarrollar los currículos escolares, permitiendo el tránsito natural entre las diferentes dimensiones de la persona, las relaciones personales, las relaciones colectivas y las relaciones con el contexto. Dicho entrecruzamiento (tejido) equilibrado constituye la base y el fin del Buen Vivir. Así, en una planificación escolar natural, no se estará privilegiando la razón sobre los sentimientos, ni se estará desplazando a la espiritualidad por la ciencia; como tampoco se priorizará a lo individual sobre lo colectivo. Lo interesante de esta propuesta radica en que en medio del hacer de la vida escolar (la clase, la actividad, el proyecto) se desarrollan todas las dimensiones; es decir, en el trabajo está la suma de las partes que constituyen el todo.

El proyecto de la huerta escolar, que sirvió como ejercicio de campo para corroborar esta propuesta, arrojó importantes resultados en este sentido. En conversaciones posteriores con los estudiantes, se pudo constatar que, aunque muchos pensaron que simplemente se estaba haciendo una huerta para sembrar maíz, la retroalimentación los llevó a dimensionar que hubo en ella un trabajo que exigió el uso de habilidades cognitivas propias de las matemáticas, la física y la química. Pero que también fue necesario generar procesos de concertación de grupo, tomar decisiones, asumir roles. De otra parte, también concluyeron que hubo un trabajo físico, esfuerzo, fatiga, exigencia, reciedumbre.

Quizá lo que más trabajo costó fue entender aspectos trascendentes de dimensión espiritual; sin embargo, se plantearon pensamientos alrededor de la contemplación y el asombro sobre la “belleza” de la germinación de las semillas, la energía de la siembra, la confluencia del agua y el sol y la valoración del trabajo de los campesinos en su aporte para la sociedad. Posteriormente se trasladó la experiencia al campo de la literatura, para revisar relatos de los pueblos ancestrales alrededor del maíz y al campo de las Ciencias Sociales, para estudiar la estructura de la economía en nuestro modelo de desarrollo (sectores primario, secundario, terciario y cuaternario), haciendo un seguimiento puntual al proceso del maíz por dichos sectores. También se realizaron debates sobre los modelos económicos y sobre la manipulación transgénica de las semillas.

Constituye todo un reto lograr integrar en un solo cuerpo las dimensiones de las que venimos hablando (sentir – saber – hacer). Esto implica, más que construcción de un método, deconstrucción en primera instancia del modo de pensamiento en el que nos hemos formado como estudiantes; y en el que nos formaron también como maestros. La metodología natural que se vislumbra desde la simbología de La Chakana, invita a transitar la descolonización política, económica y cultural impuesta desde Europa y Norteamérica²⁸, para aterrizar en la construcción de un modelo escolar propio que propenda, en armonía con el pensamiento andino, a no dividir por asignaturas o momentos lo correspondiente al sentir-corazón, saber-inteligencia-cabeza y hacer-voluntad-cuerpo.

En la medida que como educadores logremos, desde la actividad de clase, involucrar cuánticamente estas tres dimensiones (todas al tiempo), estaremos consolidando prácticas pedagógicas del Buen Vivir, lo que permitirá la

²⁸ Al respecto, se invita al lector a revisar obras como: “América Latina dependencia y liberación” y “Filosofía de la liberación” del argentino Enrique Dussel. También “Descolonizar el saber, reinventar el poder” y “Epistemologías desde el sur” del portugués Boaventura De Sousa Santos y por supuesto, “La invención del Tercer Mundo, Construcción y deconstrucción del desarrollo”, “Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia” y “Sentipensar con la tierra” del colombiano Arturo Escobar.

resignificación de la espiritualidad en las prácticas de la vida pública y privada cotidiana. Cuando nos referimos al concepto de “espiritualidad”, se hace referencia directa a la idea de ritualizar todo acto de vida tal como está inmerso en las culturas ancestrales: la palabra (los círculos de palabra), el momento de los alimentos (el fuego que convoca), la música, la siembra (la minka), la cosecha (Inty Raymi), el servicio social (el ayni), las relaciones (Ahó Metaku Oyasin, como enseñan los pueblos del Camino Rojo en el norte). Es en cada uno de estos momentos, en cada una de estas dimensiones desde las que se teje la vida cotidiana; y es en las mismas, donde las prácticas pedagógicas, sin olvidar los conceptos, ecuaciones, fórmulas, fechas, de la escuela convencional, pueden adquirir un sentido más trascendente para la persona, para el colectivo y para la vida en la tierra.

Por supuesto que se necesitan educadores atentos que logren equilibrar los elementos de la tradición occidental con los saberes propios. Lajo llama a esto como la complementariedad. Aprender a observar, a leer y conversar con la naturaleza implica entender que, para la existencia de cualquier elemento, se precisa del principio de complementariedad o equilibrio de fuerzas entre la tensión (*Tinkuy*) y la proporción (*Yanatin*). El indígena, sostiene Lazo, no razona. Esto en el sentido de la razón (Ratio = cuenta, medida) desde la categoría occidental. El indígena Proporciona, así es como piensa; hace lectura constante del espacio (la selva, el monte, la chagra, los apus, las aguas, el cosmos, el tiempo) y las circunstancias y actúa²⁹. Dicha constante, trasladada al currículo, nos estaría ofreciendo la oportunidad de encontrar currículos vivos, que se ajustan a cada grupo y no se hacen repetitivos año tras año; currículos que respetarían las singularidades de quien aprende, que entiende que la unidad se nutre desde la variedad.

²⁹ LAJO. Op. Cit.

1,6 Deconstruir el currículo para construirlo

Ahora bien, las preguntas que surgen son ¿Cómo visibilizar las prácticas del Sumak Kawsay en el currículo? ¿Qué aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos se deben considerar en dicha construcción? La ruta hacia la consolidación de las pedagogías propias³⁰ implica necesariamente transitar las experiencias y los contextos que han estado presentes por siglos en nuestras comunidades; saberes que han estado ocultos por la imposición colonialista eurocentrista, pero que hacen parte de las relaciones teórico-prácticas de las comunidades ancestrales³¹.

Aquí hacemos un llamado para entender la posibilidad de este paradigma educativo, no solo como una reivindicación indigenista o un mero discurso anti capitalista. La idea no es establecer una mirada simplista o reduccionista sobre los pueblos ancestrales. No es solo una mera referencia enciclopédica o de museo a los otros, a “los” indígenas, sino re-conocer prácticas y modelos actuales que nos permitan aprender a sentir, a saber y a hacer desde el fundamento (sistémico) pachasófico³² del Sumak Kawsay. Esto es, no solo como una referencia exótica, sino como todo un llamado a entender los tiempos del postdesarrollo, de la descolonización, del postdualismo. Romper los dictados arbitrarios de los organismos multilaterales y hacer vida, en las prácticas escolares, aspectos como didácticas, enfoques del conocimiento, propuestas de evaluación, resignificación de habilidades (o competencias como insisten en llamarlas).

³⁰ En línea con las propuestas de Marco Raúl Mejía, ensoñando la posibilidad de construir una pedagogía desde el sur que atienda a nuestras realidades, necesidades y contextos... “*se alimenta una perspectiva no eurocéntrica del mundo... [donde]...se va dando forma y consolidando un pensamiento desde estas latitudes del sur como forma concreta de dar lugar a nuestras identidades y sueños, en las construcciones políticas que se dan desde nuestras particularidades.*”

³¹ MEJÍA, Marco Raúl. (2012 II). Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. Revista Educación y Ciudad N°23, 9-25.

³² Al respecto, el panorama lo aclara acertadamente la obra de Josef Estermann con títulos como “Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo”, en donde se plantea al saber andino no solo como un pensamiento, sino como todo un producto sistemático y reflexivo de postura ante la vida; una filosofía en el sentido griego de la palabra.

De base, esto implica la decisión de intervenir políticamente los currículos en su estructura, para que de verdad haya un diálogo entre saberes pares (occidente y Abya Yala) y que desde esta tensión se puedan validar los “otros saberes”, los saberes propios: la concepción hombre-naturaleza, individuo-comunidad, sujeto-objeto, economía competitiva-economía comunitaria, concepción de salud, principios éticos, organización social, tecnología (agricultura, pesca, ingeniería), artes.

Quizá uno de los aspectos que más puede costar desde la tradición o el acostumbramiento de los maestros, sea darle un valor de poder³³ a la relación entre pensamiento y ánimo de todos los seres de la naturaleza; pues para el pensamiento indígena, la naturaleza piensa y por ello debemos aprender a dialogar con cada elemento de la misma (esta es una de las enseñanzas de los círculos de ancianos que mambean mamacoca o se reúnen alrededor del fuego con la anuencia de plantas de poder que enseñan a dialogar con los seres de la Pachamama).

En este sentido, la ciencia sería solo una forma de conocimiento. Conocimiento lógico – racional que es válido, pero no único. Al respecto ya vemos avances con políticas mundiales que van reconociendo derechos a la tierra o Madre Tierra y, por supuesto, el mismo devenir de la tecnología ha ido demostrando que las prácticas materialistas están deteriorando el medio ambiente. De este modo, se empieza a abrir el camino para incorporar las prácticas del Buen Vivir en el actuar de las sociedades. Esto debe tener implicaciones en la educación y el aprendizaje como sistema. Así, desde este nuevo caminar o retomar el camino (Pachakutik) se consolida la idea de la pertinencia de lo ancestral como aspecto fundamental en la formación de estudiantes y ciudadanos que necesitamos formar para los nuevos tiempos.

³³ Aquí entraría Bourdieu y la teoría de los campos, en el sentido de la construcción cultural en la que hemos construido nuestras posturas de pensamiento y prácticas cotidianas en general. Romper esta dinámica, por supuesto, es el reto al que se invita al educador latinoamericano

CAPITULO 3

EL SUMAK KAWSAY EN EL CONTEXTO ESCOLAR

1. Antecedentes

*Bonito debes pensar,
luego, bonito debes hablar
ahora, ya mismo,
bonito debes empezar a hacer.
Hugo Jamioy Juajibioy,
Pueblo Kamentsá. Alto Putumayo*

Actualmente existe una buena cantidad de literatura sobre el concepto, y también sobre el desarrollo del Buen Vivir, desde los referentes económicos, éticos, políticos y ambientales. Sin embargo, desde el ámbito de la educación solo se encuentran reflexiones que proponen un deber ser, pero no se hallan suficientes experiencias sistematizadas alrededor de la implementación de dichas prácticas en los espacios escolares. De acuerdo a las búsquedas hechas en las diferentes bases de datos, se reconocen más alcances en Ecuador que en Bolivia; y se identifican espacios escolares que, de algún modo, hacen apuestas pedagógicas que intrínsecamente están relacionadas con el espíritu del Sumak Kawsay³⁴. En este caso, hacemos referencia a centros educativos con referentes pedagógicos alternativos como los de pedagogía Waldorf, Montessori, Kilpatrick, Escuela Nueva o Activa (Dewey), de corte ecologista, entre otros. Experiencias estas que, de algún modo están cercanas a los principios que promueve el Sumak Kawsay.

Caso 1: Escuelas del Buen Vivir.

Dentro de las experiencias de Sumak Kawsay, llevadas a la práctica escolar, podemos mencionar el caso de las Escuelas del Buen Vivir. Este es un proyecto institucional liderado por el Ministerio de Educación ecuatoriano, que muestra los alcances que han tenido las políticas educativas del Buen Vivir en

³⁴ Podemos citar casos de escuelas holísticas como Pachamama en Quito – Ecuador <http://www.pachamama.edu.ec/homees.html>, o el Colegio Ideas en Cali <http://www.colegioideas.edu.co/> <https://www.youtube.com/watch?v=cDo8ylygvOc> entre otros

las prácticas pedagógicas. Para el caso citado³⁵, nos ubicamos en un colegio público de la Provincia de Cotopaxi. En el video que se referencia (https://www.youtube.com/watch?t=89&v=10_LJgdS-9I) se percibe que la implementación de las prácticas del Buen Vivir permiten al centro escolar desarrollar una política educativa donde, en primera instancia, lo ambiental dignifica. Siendo una escuela estatal, sin mayores pretensiones de sofisticación de los espacios, se logra ver un ambiente armónico, agradable, limpio, estético. Un espacio en el que los estudiantes pueden encontrar ambientes que favorecen el desarrollo de sus capacidades y al que agrada ir. Caso contrario al de muchas instituciones oficiales nuestras en las que vemos que el mobiliario deteriorado, las baterías sanitarias obsoletas, la congestión en las aulas, las zonas verdes abandonadas, los salones fríos, frenan toda posibilidad de construcción ética y estética. Por supuesto, ni hablar de centros educativos en concesión o cobertura. Casas atiborradas en las que, por principio ético, no deberían adelantarse procesos educativos.

En el recorrido por la Institución citada (Unidad Educativa Delia Ibarra de Velasco) se hace referencia a un fundamento de las Escuelas del Buen Vivir que asegura el entorno ambiental, el diseño arquitectónico, con espacios seguros, amigables y saludables; partiendo del principio de que en la escuela todo forma. Más allá de lo físico, también se da una mirada a los desarrollos curriculares que tejen elementos ambientales como el uso de Recursos Naturales, (el reciclaje, la huerta escolar) con políticas de respeto a la diversidad (interculturalidad) y el ocio creativo (artesanía o manualidades, danzas, etc.); todo articulado desde el trabajo por proyectos de aula.

Vale la pena destacar que en ningún momento se hace relación a lo indigenista en el sentido historicista o de museología, o como una bandera ideológica. Básicamente se destacan el desarrollo de prácticas de aula que propendan por

³⁵ Escuelas del Buen Vivir. Caso Unidad Educativa Delia Ibarra de Velasco. Cantón Pijilí, Provincia Cotopaxi – Ecuador. Agosto de 2014.
https://www.youtube.com/watch?t=89&v=10_LJgdS-9I [Consulta: jueves 14 de mayo de 2015]

el respeto a los demás (ética), a los elementos subyacentes y los recursos (estética) y a la convivencia (ecología).

Caso 2: guía de Recursos para concienciar el cuidado de la Pachamama, incorporando el enfoque de Sumak Kawsay.

Más adelante nos encontramos con dos experiencias de investigación en el nivel de Trabajos de Pregrado. La primera busca proponer una guía de recursos para formar la conciencia del cuidado de la Pachamama, partiendo de los principios del Sumak Kawsay³⁶. La motivación de este trabajo parte del diagnóstico que se hace con el universo escogido y su relación con los hábitos en el cuidado del medio ambiente. Se detecta que hay poco sentido de pertenencia, afectación y alto impacto de los espacios en los que los niños intervienen habitualmente. Posteriormente se propone un guía de dos módulos, cada uno con cuatro unidades. El primer módulo aborda la concepción de Pachamama (*I. La naturaleza nos brinda vida; II. Flora y fauna de mi localidad; III. Conociendo los elementos que forman la Pachamama; IV. Mi lugar en la Pachamama*), mientras que el segundo módulo avanza en el Sumak Kawsay (*I. Produciendo y conservando los elementos de la naturaleza; II. Conviviendo con las cuatro R; III. Creando arte con los recursos naturales; IV. Reforestando la Pachamama*).

Pese al juicioso trabajo de fundamentación conceptual, este trabajo no logra dar razones de los alcances de las guías. A lo sumo menciona los módulos y las unidades, pero no propone los materiales, ni da los elementos metodológicos y estratégicos para desarrollarlos. Se nota inconexo y sin resultados que permitan evidenciar la eficacia o el impacto de las propuestas. Además, no se pone de relieve el acento en el concepto de Sumak Kawsay, por lo que puede pasar como un trabajo de corte de educación ambiental convencional, que ni siquiera alcanza la transversalidad y se queda solo en el

³⁶ CACHIPUENDO CUALCHI Aída Geovanna, MORAN QUIJIJE Fátima Pilar. Guía de recursos didácticos para concienciar el cuidado de la Pacha Mama, incorporando el enfoque del Sumak Kawsay, para niños y niñas de 10 a 12 años, del Centro de Apoyo Escolar "Gedeón", del Cantón Cayembe. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, 2012. Trabajo de Grado.

asignaturismo de las ciencias naturales. En este sentido, se aparta bastante de la propuesta que se quiere adelantar en nuestro proyecto Pedagógico, en la medida que el mismo propone tres fases de trabajo que guardan relación con el diseño (I), del que hace parte este primer bloque; la aplicación (II) que se desarrollará a inicio del año escolar 2015 - 2016 (entre septiembre y octubre) y la sistematización de la experiencia (III) que permitirá verificar los alcances y resultados de la misma.

Caso 3: Guía didáctica sobre medio ambiente para séptimo nivel de Educación Básica

Este Trabajo de Grado³⁷ parte de una motivación similar al anterior, cual es la relación ética y estética que los estudiantes establecen con el entorno natural. Según la descripción de la autora, La escuela “Domingo Faustino Sarmiento” cuenta con más de 650 estudiantes, está ubicada en la parroquia de Ilumán en las faldas del cerro Imbabura, su terrero es irregular y posee algunas quebradas; los estudiantes en la mayoría son indígenas, y con un gran “carisma” (*las comillas son más*), mismos que se sintieron muy contentos con la idea de aprender varias formas de cuidar el planeta empezando con su alrededor.

Mediante la investigación realizada con base a encuestas y a la observación, se pudieron constatar varios aspectos como: falta de educación en cuanto al cuidado del medio ambiente, basura en los patios y en los salones de clase, que no existe un espacio verde dentro de la institución y mucho menos un espacio para implementar un huerto escolar, muy pocas baterías sanitarias que no abastecen para la gran demanda de estudiantes, además no tienen una higiene adecuada, no cuentan con recipientes de basura suficientes para la gran demanda y mucho menos con recipientes específicos para clasificar la basura. Estos sondeos se triangularon entre estudiantes, profesores y líderes

³⁷ ORTÍZ Ana Cecilia. Guía didáctica sobre medio ambiente para séptimo nivel de Educación Básica de la Escuela “Domingo Faustino Sarmiento” de la Parroquia de Ilumán. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, 2012. Trabajo de Grado.

comunitarios. En este sentido se nota un trabajo más juicioso en el levantamiento de antecedentes que determinan la necesidad de la intervención. Así mismo se accede a una literatura básica que da cuenta de enfoques pedagógicos pertinentes. Sin embargo, tampoco aquí se observa un análisis sistematizado de la experiencia que lleve a observar un antes y un después de la intervención.

2. Perspectivas

El panorama es muy endeble en cuanto a referentes de experiencias previas, pues hay pocas, y las pocas que existen tienen estructuras muy débiles. Lo que se advierte aquí es que si bien hay un ambiente favorable y receptivo frente a la idea del Sumak Kawsay; y que este se aplaude en diferentes círculos académicos y políticos (baste revisar la numerosa bibliografía al respecto), aun no se han podido aterrizar experiencias puntuales, para nuestro caso, en la escuela. También se nota que existe una salida fácil que tiende a asociar el Sumak Kawsay con lo ambiental, pero es difuso el panorama frente a la transversalización conceptual que se advierte con lo ambiental, lo económico, lo político, lo filosófico y lo espiritual. En este sentido, el diseño que se quiere proponer en el presente proyecto tendrá sumo cuidado en este detalle, dado que solo así se podrá entender que se está configurando un paradigma alternativo de educación y desarrollo.

2.1 Proyecto pedagógico.

El todo es más que la suma de las partes.

Es con Descartes que la teoría del conocimiento toma rumbos múltiples. La epistemología empieza a cabalgar sobre el lomo de las ciencias y dentro de cada una se va generando y acentuando un saber propio, un lenguaje propio. Atrás habían quedado los griegos con su ideal de *paideia*, cuyo sentido de la formación general del hombre y del ciudadano era más trascendente que la transmisión y el contenido de los conocimientos en el sentido estricto de la palabra. El hombre ya se había tomado el tronco completo del saber, y había

descubierto las miles de ramificaciones que tenía el conocimiento. Había nacido la modernidad, y con ella, un afán inatajable de buscar constantemente la superespecialización. El ideal renacentista, en el que el saber integral, el dominio de las artes y de las ciencias exactas se compaginaban para la gloria del sujeto, eran poco atractivas para la ambición humana, pues esto implicaba quedarse en la superficie y no ahondar en el estudio taxonómico de cada uno de las partes del conocimiento. No volvimos a ver “Da Vincis”. Un personaje de estos no es productivo para un sistema socio - económico como el que proponía la modernidad. Perdía mucho tiempo y podría romper la cadena de producción.

Esta hiperespecialización de las ciencias llevó a que el esquema analítico de dividir el todo en las partes para comprender el objeto de estudio, se hiciera tan extravagante e individualizado, que se perdió la visión de la totalidad, de la complejidad. El médico dejó de ser médico para hacerse “especialista en rupturas de ligamento cruzado anterior de rodillas izquierdas en mujeres de origen neozelandés”, por lo tanto, no podrá responsabilizarse por pacientes con patologías ajenas a su campo. Común es ver hoy día que cualquier ingeniero de una multinacional, no sea capaz de desvarar su carro, dicho personaje con todo y su saber, saca su teléfono celular y se comunica con el taller para que cambien las piezas necesarias, pues su saber no se conecta con este tipo de máquinas menores. El caso más patético es el de la educación, sobre todo el bachillerato y la universidad. Cada maestro maneja su metro cuadrado y se desconecta totalmente de una realidad compleja, total. Los estudiantes son por una hora químicos, luego matemáticos, luego filósofos y su cabeza queda llena de saberes parcializados, confusiones, retazos, partes de un mapa en el que, además no se les permite tomar un salvavidas conectivo para amarrar todo ese conjunto de especialidades a un hecho concreto.

Hoy día muchos colegios se preocupan por dar una adecuada orientación profesional a sus estudiantes. Tratan de delimitar sus perfiles, para asegurar el campo o carrera en el que se puede desempeñar mejor en la vida y así

asegurar un “proyecto de vida” en la que no hallan fracasos. Que ilusión más alejada de la complejidad e integralidad del ser humano, y que realidad más alienante y estandarizante del sistema actual. Mientras en la antigua Grecia y en el mismo Renacimiento se buscaba la integralidad, ahora se busca la parcialidad. Por ejemplo, si el fuerte de una persona son las humanidades y su debilidad son las ciencias duras. Entonces, desde la lógica integral y en la búsqueda de su felicidad como ser, debió haber estudiado Matemáticas, pues es lo que no sabe. Sin embargo, la racionalidad moderna nos lleva a seguir ignorantes en lo que no sabemos, para no hacer perder tiempo, ni dinero al sistema y capacitarnos mejor en lo que somos buenos para producir rápidamente.

Nuestro sistema educativo ha caminado mucho tiempo por estos senderos. Muchos ciudadanos son fruto de una escuela conductiva, excluyente, castrante, y lo peor: inconexa. Lo importante ha sido el resultado y no el proceso; la memoria y no el entendimiento; el análisis y no la síntesis: la abstracción y no la construcción. Se ha enseñado a supermegahiperespecializarse³⁸, se ha forzado al ciudadano a meterse en el ladrillo y no a ver el muro completo, conformarse en la gota de agua y no saciarse en el río, muchos se quedan mirando un árbol y se están perdiendo el bosque completo.

En algún momento en las prácticas docentes se habló de unidades integradas. La ley 115 de 1994 abrió un poco más los rumbos, al pedir a la comunidad educativa que se desarrollaran 5 grandes proyectos pedagógicos en todo PEI (sexualidad, Constitución Política, medio ambiente, ocio y tiempo libre y educación para la paz). No obstante, la transversalidad se ha venido dando en los campos morales (sin importar la clase que fuera, el crucifijo siempre estaba en la pared), y éticos en la búsqueda de la formación arquetípica del modelo ciudadano. Pero este ostracismo apenas deja descubrir enfoques y propuestas

³⁸ Se propone el término así, todo unido; como un juego de palabras con el que se quiere denotar la neurosis compulsiva de la especialización en occidente.

que están bordeando el siglo en otras vecindades del planeta. Montessori, Froebel, Freinet, Dewey, Kilpatrick, Decroly, entre otros impulsores de las escuelas activas, de alguna manera ya habían planteado urgencias de relacionarse con los contextos, las culturas y de reconocer el peso de lo social en las prácticas escolares. Esta mirada se acerca con lo que plantea la sabiduría ancestral de los pueblos originarios de la Abya Yala, venían hace rato desarrollando enfoques integracionistas, transversales, generadores de múltiples estructuras y conexiones. Por ello no es nuevo aquello del encuentro de los saberes, máxime en un sitio como el de la escuela, donde lo que se busca es formar seres y no científicos.

Definición.

Son variadas las acepciones que se conocen frente al encuentro de las disciplinas, hemos oído hablar de multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, transversalidad. Cada una tiene variaciones, pero guarda una comunión, en el sentido que buscan el diálogo o encuentro de disciplinas, enfrentando el aislamiento del saber. Desde estas miradas, si así se pueden llamar, los contenidos están al servicio de generar respuestas a unas necesidades que son de carácter global, complejo. Se pierde el protagonismo del contenido para una asignatura o disciplina académica determinada. Los contenidos disciplinares no pueden dejarse a un lado en la escuela. Pero no son el centro del acto educativo.

Zabala³⁹ llama a estos modos “métodos globalizados”, porque “los contenidos de aprendizaje no se presentan ni organizan desde la estructura de ninguna disciplina”. Para el mismo autor español, son variados los intentos que se han dado para definir los distintos tipos de relaciones entre disciplinas. Éste cita, por ejemplo a Piaget, quien habla de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; también a M Boisot, que distingue entre interdisciplinariedad lineal, interdisciplinariedad estructural e

³⁹ ZABALA, Antoni. (1999). Enfoque globalizador y Pensamiento Complejo. Barcelona: Graó.

interdisciplinariedad restringida, y a Heckhausen que establece seis posibilidades de relaciones: interdisciplinariedad heterogénea, pseudointerdisciplinariedad, interdisciplinariedad auxiliar, interdisciplinariedad compuesta, interdisciplinariedad complementaria e interdisciplinariedad unificadora. Finalmente cita a Scurati, quien a partir de la identificación de diferentes grados de relación (suma, continuidad, interacción, y unificación) propone los cuatro tipos de relaciones que pasaremos a conceptualizar, por ser los más pertinentes a nuestro objeto de estudio.

Inter, trans, multi transdisciplinar como el juego de los prefijos.

Entendiendo que la misión central de la escuela es el de preparar para la vida, encontramos que la posibilidad de encuentro entre las diferentes disciplinas es absolutamente necesaria para articular los saberes. De alguna forma las disciplinas siempre han tenido encuentros y cruzamientos. Zabala propone las siguientes definiciones:

LÍNEA	CARÁCTER INTEGRADOR	DEFINICIÓN
Multidisciplinariedad	sumativa	Yuxtaposición de distintas disciplinas, a veces sin relación aparente entre sí. Por ejemplo; música + matemáticas + historia. Esta es la forma convencional en la que estamos acostumbrados a recibir o a dar clases; el tradicional horario de clases.
Pluridisciplinariedad	contigüidad	Yuxtaposición de disciplinas más o menos próximas dentro de un mismo sector de conocimientos. Por ejemplo; matemáticas + física. Podemos afirmar que es el típico acercamiento de asignaturas afines que se agrupan bajo una misma área del saber.
Interdisciplinariedad	interacción	Interacción entre dos disciplinas o más, que pueden ir desde la simple comunicación, hasta la integración recíproca de los conceptos fundamentales y de la teoría del conocimiento, de la metodología, de los datos de la investigación y de la enseñanza. Es el encuentro de dos o más disciplinas que pueden dar lugar a concepciones nuevas dentro del conocimiento como por ejemplo la bioquímica, o en primaria la fusión que se acostumbra de sociales y Naturales, para dar paso a un denominado "Conocimiento del medio".
Transdisciplinariedad	unificación	Ejecución axiomática común a un conjunto de disciplinas; por ejemplo, la antropología considerada como la ciencia del ser humano y sus obras. Es el grado máximo dentro de la postura de la complejidad. Este sistema permite una integración en torno a los saberes o las problemáticas sin divorcios ni parcelaciones disciplinares; aquí se toma el todo desde el todo.

Tabla 1: Derivaciones de la disciplinariedad.

De esta forma podemos afirmar, que el mejor vehículo para desarrollar un verdadero Pensamiento Complejo que se ajuste a los fundamentos del Sumak Kawsay en nuestros estudiantes, es desde el enfoque transdisciplinario o transversal, pues parte de la razón de que solo se puede dar respuesta a los problemas reales desde la realidad misma, cosa que no puede ofrecer un saber compartimentado. Así, se estará rompiendo con la malversación de convertir a la disciplina aislada en el objeto de estudio, cuando es claro que estas son los medios y no los fines del conocimiento. Por supuesto que hay momentos de afirmación particular en una disciplina, pero esta nunca se desconecta del todo.

2.2 Relaciones de sentir, saber y hacer

El modelo de aprendizaje humano ha pasado a lo largo de la historia por diferentes caracterizaciones. Esto, por supuesto, guarda relación con el modelo social e histórico de cada civilización (sociedades cazadoras – recolectoras, agricultoras, guerreras, feudales, colonialistas, imperialistas, comunistas, socialistas, tecnológicas, etc.). Atendiendo a esta circunstancia, pero atendiendo también al imperativo natural, se puede observar que los modos como se accede al conocimiento, a la reflexión, siguen una línea que pasa de lo sensorial, a lo intelectual y que retorna al acto físico.

El asombro y la exploración sensible, constituyen el primer momento de acercamiento a lo que inquieta, a lo que maravilla, o también, a lo que exige respuesta. Una clase escolar que atienda a esta naturaleza va a estar cargada, en primera instancia, de situaciones que favorezcan el impulso, la pregunta, las ganas de buscar caminos. Posteriormente el instinto nos lleva a la intelectualización. Esta búsqueda de causas nos conduce a fuentes, a contactos, a saberes que reposan en las personas, en los libros, en fin, en los diferentes productos que la humanidad ha construido. Entender el porqué de las cosas, la naturaleza de los fenómenos, nos debe llevar al retorno de la construcción, de las conclusiones, de las modificaciones en la conducta producto de la reflexión, el análisis y la síntesis.

Ahora bien, dicha construcción debe estar acompañada de una insistente búsqueda de la abstracción, es decir, de encontrar los puntos de confluencia o intersticios entre los diferentes saberes. Sabemos que la vida no ocurre de forma aislada. Por lo tanto, una estrategia que puede ayudar a romper los errores del Positivismo consiste en advertir todo el tiempo el principio hologramático del todo en la parte y la parte en el todo. Un chico que aprende a advertir esta constante en la vida; que reconoce la química en la gastronomía, la física en los juegos de la ciudad de hierro, las matemáticas en la música, será un chico en constante estado de alerta; un chico que aprenderá a valorar la vida y sus diferentes modos de conjunción.

Entender que en los grandes bosques son tan vitales tantos los inmensos árboles, como los pequeños arbustos; los grandes mamíferos, como los pequeños insectos, ayudará a entender el todo como una dinámica que no se puede atropellar, porque en la diferencia se construye la unidad. Este modelo de aprendizaje, este paso por el sentir, el saber y el hacer; por el corazón, la inteligencia y la voluntad (o por el corazón, la cabeza y el cuerpo), hacen parte de una base que debe ser concomitante a toda práctica pedagógica, pero en el caso que nos ocupa, debe hacer parte de un proceso de construcción de identidad individual y colectiva. En cada una de las experiencias que se nombrarán más adelante se sigue siempre esta línea (sentir-saber-hacer) que garantiza la permanencia de los saberes construidos.

Para completar esta urdimbre, las diferentes estrategias metodológicas, que harán parte de momentos de clase (sin importar la asignatura), se circunscriben a unas categorías comunitarias por las que propende el Sumak Kawsay. Estas son: la minka, el ayni, el maki purarina, yanaparina, pakta kawsay, allí kawsay, wiñak kawsay, el tinkuy, samak kawsay y finalmente runakay.⁴⁰

⁴⁰ Para significados, remitirse a los ANEXOS en el Glosario Básico.

2.3 ¿Por qué un “buen vivir” en una institución educativa?

Metodología de intervención pedagógica.

Existen múltiples relatos que dan cuenta de la vida cotidiana y las concepciones de las sociedades originarias de toda la América ancestral ante la vida; dichos relatos van desde los pueblos del norte (por ejemplo es notable la idea de economía, de comunidad y de espiritualidad en la famosa Carta del jefe Seattle, que se dio como respuesta ante los intereses de los colonos ingleses para “comprar” territorios a las comunidades Sioux), pasando por pueblos mesoamericanos (Popol Vuh, Chilam Balam) hasta pueblos del sur (muy actuales los ensayos de William Ospina o El Río de Wade Davis, o América Profunda del argentino Rodolfo Kush; también 1491 de Charles C. Mann). Para el caso que nos convoca, tenemos referencias de prácticas de vida que materializan la idea de Sumak Kawsay. La idea de la propuesta curricular es incorporar prácticas que se clasificaron en sentires, saberes y haceres que hacen parte de dichos fundamentos y que se materializan en acciones como

SENTIRES	SABERES	HACERES
1. Soy, en cuanto eres	1. El <i>ama killa</i> , no a la pereza	1. Trabajo con la tierra
2. Todo en la naturaleza tiene vida	2. <i>ama llulla</i> , no a la mentira;	2. Exploración desde el arte
3. la importancia del trabajo como el eje fundamental para garantizar el bienestar individual, familiar y colectivo. <i>Llankayka kushikuypa shunkumi kan</i> , este pensamiento kichwa significa “que el trabajo es el corazón de la felicidad”	3. <i>ama shua</i> , no al robo, 4. <i>Pakta kausay</i> , el equilibrio. 5. <i>Alli kausay</i> , la armonía; 6. <i>wiñak kausay</i> , la creatividad. 7. <i>samak kausay</i> , la serenidad. 8. <i>runakay</i> , el saber ser.	3. La minga (minka) 4. El ayni 5. El maki purarina 6. Yanaparina ⁴¹

Tabla 2: Clasificación de las prácticas del Sumak Kawsay en el currículo.

⁴¹ Para inquietos, al final se incluye una breve explicación conceptual desde la referencia de Kowii (2007)

Todos estos contenidos deben hacer parte del tejido cotidiano de la vida escolar; por supuesto, la idea no es hacer una revisión de cómo viven (o han vivido) los indígenas andinos, sino de incorporar en las prácticas del día a día y en el desarrollo de temáticas y contenidos convencionales, los fundamentos que dan pie a esta propuesta. La idea es que, con la naturalidad del caso, la comunidad escolar se vaya involucrando en dichos sentires, saberes y haceres, y la formación de conductas y percepciones frente a la vida tenga arraigado los referentes de pensamiento y práctica propuestos.

Desarrollo de habilidades y propuesta de valoración

Es necesario aclarar que, siendo consecuentes con la propuesta que se está generando en estas líneas, no hablaremos de “desarrollo de competencias” ni de “propuesta de evaluación”, porque consideramos que dichas concepciones (competencia y evaluación) responden a lógicas instauradas desde el pensamiento occidental que han contribuido al deterioro de la armonía de vida que plantea de base la visión del Sumak Kawsay. Así pues, la “competencia” se instaura desde la dicotomía ganador-perdedor en el que, a toda costa, las personas que conciben la vida desde esta mirada, están constantemente perpetuando el círculo que busca imponerse sobre otros, ya sea desde el ocio o el negocio (no ocio). Del mismo modo la idea de evaluación subyace en la dicotomía dominador-dominado en el que solo una de las partes tiene el poder de hacer valores de juicio respecto de las acciones de otro. La propuesta rompe dicho círculo y trasciende a las ideas de “desarrollo de habilidades” o destrezas, o capacidades; y de valoración, es decir de dar un valor a toda habilidad desarrollada.

El desarrollo de habilidades, es decir la capacidad (de actitud o de aptitud) para enfrentarse a situaciones, fue la herramienta para alcanzar las metas deseadas. De acuerdo a lo dicho, las destrezas que se pretendieron desarrollar en todos los miembros de la comunidad escolar guardan relación con los siguientes aspectos:

1. Advertir funcionalmente el todo en la parte y la parte en el todo (microcosmos y macrocosmos)
2. Labrar la tierra en conjunción de cuerpo, mente y alma
3. Establecer asertivamente múltiples dimensiones de comunicación (escuchar, hablar, leer, escribir, expresar desde el arte y el cuerpo) consigo mismos y con los demás (pares, mayores, menores, naturaleza)
4. Canalizar con liderazgo e iniciativa procesos de mediación y concertación para el desarrollo de tareas de grupo
5. Comprometer lealmente sus esfuerzos en busca del bien colectivo
6. Disfrutar con moderación de los logros individuales, pero sobre todo de los colectivos
7. Trabajar con alegría
8. Trascender con las obras bien hechas
9. Explorar en las diferentes manifestaciones artísticas su modos de comunicarse con los demás y de establecer una comunión con el medio
10. Generar constantemente iniciativas y proyectos de desarrollo comunitario
11. Respetar las perspectivas de los demás
12. Potenciar pensamientos y posturas convergentes, divergentes y multidireccionales
13. Abstraer las partes de un todo
14. Asumir encargos y responsabilidades
15. Revisar críticamente diferentes posturas
16. Anteponer los intereses colectivos sobre los intereses individuales
17. Medir el alcance del impacto en sus acciones con y en la naturaleza
18. Compadecerse con el dolor ajeno
19. Observar las continuidades y discontinuidades del medio
20. Sopesar las reacciones propias y de los demás, y comunicar asertivamente sus opiniones y posturas
21. Tejer
22. Fortalecer su resiliencia y reciedumbre ante las adversidades
23. Reconocer y explorar su corporeidad desde el movimiento (deporte, danza, nutrición)

24. Fortalecer el dominio de sí mismo desde la disciplina de la voluntad
25. Advertir y respetar el orden natural en los principios y acciones del medio

La valoración de las competencias planteadas se aterriza en actos o desempeños puntuales que se deberán observar en las conductas de los estudiantes. Es necesario aclarar que siempre se debe a dar a conocer a los estudiantes lo que se espera de ellos, y construir la valoración desde situaciones que convergen en el acuerdo mutuo o la retroalimentación constante. Todas las dinámicas de trabajo se deben desarrollar desde el esquema del sentir, saber y hacer. Esta ruta de trabajo es acorde con el proceso natural de aprendizaje que tenemos los seres humanos.

El paso del sentir (el asombro, la búsqueda) debe desembocar en un encuentro con los saberes alternativos que ha construido la humanidad; aquí se pasa del asombro y las experiencias personales, al contacto directo con las fuentes del conocimiento, es decir, las personas, los libros, la internet, las películas. Esta búsqueda que lleva a la concreción, debe comprometerse con usos de los saberes alcanzados (saber conocer, saber hacer, saber convivir, saber ser), es decir, llegar al saber científico no es el fin; es solo el puente para pasar a una abstracción (la parte que conecta con el todo – lo sistémico) y finalmente una construcción (física, intelectual, actitudinal) que es cuando se evidenciará el alcance de la habilidad.

Enfoque curricular

Partiendo de Novak⁴² y en consonancia con los planteamientos iniciales de este texto, es apenas natural que el enfoque desde el que se genera esta propuesta parte de la línea sistémica. Cuando desde Sumak Kawsay se está definiendo que todo acto, toda relación que se establece consigo mismo y con los demás es una relación de orden ético y estético, estamos asistiendo a un planteamiento que, aunque en occidente se desarrolla en el siglo XX, en

⁴² NOVAK, Joseph. (1984). Escuelas filosóficas y métodos de trabajo científicos en ciencias sociales. Revista Internacional de las Ciencias Sociales N° 102. UNESCO, 623 - 238.

oriente y en las comunidades originarias de América siempre han configurado los comportamientos y las actitudes de los pobladores. Novak habla, citando a Marx y otros autores, del principio de autorregulación, que en el pensamiento sistémico se definen como el principio de la autoecoorganización.

El mundo andino y su cosmovisión, como muchas comunidades ancestrales, asignan ciertos niveles de ánima o vitalidad a los elementos de la naturaleza. Occidente que se desprendió de esta línea de pensamiento, relegando solo al nivel de la mitología la vitalidad de los elementos de la naturaleza, hace agua en sus desarrollos económicos, sociales y ambientales. Todo el discurso ambientalista parte de la premisa de cuidar el espacio para vivir en él. Sin embargo, sabemos que los únicos que mueren con la naturaleza son los seres humanos. Esto en el sentido de que la única preocupación de occidente es vivir en y usar el espacio; finalmente el espacio natural se autoecoorganiza (los humanos a veces llamamos a esto “desastres naturales”, cosa que no existe realmente) y la vida sigue.

En el Sumak Kawsay el ser humano se articula al orden natural como un ser más en medio de. Desde allí se sobreentiende que reconocer la interdependencia en el sistema, nos hace responsables de cada decisión y acción que se realice. Al unir razón, sentimiento y voluntad (sentir, saber y hacer o corazón, cabeza y cuerpo), se genera la posibilidad de formar desde el enfoque que estamos definiendo. Lo contrario, como ya lo hemos citado sería seguir dividiendo el conocimiento y las prácticas en compartimentos que la línea de pensamiento positivista dividió (horarios) y finalmente ha llevado a muchas de los estados neuróticos de nuestras sociedades.

Formar a los estudiantes desde el pensamiento sistémico garantiza que los planteamientos que se quieren hacer en esta propuesta trasciendan lo instrumental y configuren una forma de concebir la vida que se hace relevante en estos momentos para retornar a una idea de desarrollo armónico, que puede incluir la tecnología y demás elementos de la modernidad.

De este modo, se identificarán con los estudiantes del curso 10°B, los elementos claves de las habilidades a desarrollar, que son susceptibles de transversalizar en el desarrollo de las clases durante el tiempo estipulado. Todo esto desde la creación de la huerta de maíz⁴³ (dos meses), como eje articulador en el que se vincularán reflexiones y practicas transversales.

⁴³ La Mama Sara; el maíz como alimento sagrado desde la cosmovisión andina. La base y el sustento del alimento físico y espiritual.

CAPÍTULO 4 DESPLIEGUE

LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DEL SUMAY KAWSAY EN EL COLEGIO JUANAMBÚ

1. Diseño metodológico de la propuesta del proyecto pedagógico

*No es que esté obligando a mi hijo
a trabajos forzados en la tierra;
solamente le estoy enseñando
a consentir a su madre desde pequeño.
Hugo Jamioy Juajibioy
Pueblo Kamentsá. Alto Putumayo*

1,1 Diagnóstico de necesidades o problemáticas

Para el desarrollo de la propuesta fue necesario, en primera instancia, determinar el estado de la concepción que los estudiantes del grupo con el que se adelantó el ejercicio, tenían frente a los conceptos que arrojan la dinámica en mención, es decir, lo concerniente a prácticas propias del pensamiento amerindio andino como el Buen Vivir, la minga, el ayni, el trueque; la relación que como seres humanos establecemos con todos los seres tangibles e intangibles de la naturaleza, la idea de Pachamama, la economía solidaria y la confrontación de todo esto con las concepciones occidentales frente al desarrollo y la convivencia.

Para precisar estas concepciones, que intuitivamente se perciben con el grupo escogido, se diseñaron actividades que permitieron sustentar este diagnóstico. En este sentido, se propuso el siguiente diseño metodológico que nutrió los diferentes momentos del proyecto. Este proceso pues consistió en: 1. Un momento inicial de diagnóstico pedagógico; 2. Un diseño de la propuesta o proyecto pedagógico como tal; 3. La implementación de la propuesta con el

grupo focal; y 4. La sistematización de la experiencia en la que se analizarán los alcances y viabilidad de la misma.

Fase 1: Diagnóstico pedagógico.

Para este momento se realizaron actividades que permitieron recoger información de base. Para los elementos a inspeccionar se generaron acciones del siguiente orden

	ACTIVIDADES DIAGNÓSTICAS
ESTUDIANTES DE 10°	● Conversatorios alrededor de videos como: - Abuela Grillo https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM - HOPE. The visión of Whitefeather https://www.youtube.com/watch?v=IVSmLpNK45Q - Texto de la carta del Jefe Seattle http://aumartin.webs.ull.es/Carta%20del%20Gran%20Jefe%20Seattle.pdf - El pensamiento andino ancestral https://www.youtube.com/watch?v=-pKGb-ZkQDw Con estos videos se quisieron auscultar conceptos de desarrollo, convivencia, indigenismo, diferencias interculturales, economía, espiritualidad, naturaleza, complementos interculturales, entre otros.

Agenda de trabajo para la fase diagnóstica

Las actividades diagnósticas se ejecutaron así:

SEPTIEMBRE 1 AL 18 DE 2015	Actividades diagnósticas con los estudiantes de 10°B
-------------------------------	--

Fase 2: Diseño del proyecto de intervención pedagógica

Objetivos de intervención pedagógica.

Los objetivos que se fijaron para la intervención pedagógica giran alrededor de las siguientes metas:

General

- Incorporar en las prácticas escolares sentires, saberes y haceres ancestrales propios del Sumak Kawsay que permiten construir la idea de persona, de comunidad y de otredad acordes con la base de una ética, estética y ecología de la convivencia con el todo.

Específicos

- Articular las prácticas del Buen Vivir (en tanto proyecto pedagógico) como eje transversal desde la experiencia de la huerta escolar en 10° del Colegio Juanambú en Cali.
- Construir con la comunidad educativa del grado 10° del Colegio Juanambú un concepto de desarrollo que integre lo político, lo económico, lo ambiental, lo social y lo afectivo desde una perspectiva que se basa en los principios humanistas holísticos del buen vivir.

Prácticos

- Documentar los alcances de la propuesta con hechos evidentes que den muestra de la modificación de percepciones y prácticas respecto de los conceptos que se aborden.

Agenda de trabajo para la fase de diseño

SEPTIEMBRE 1 AL 18 DE 2016	Actividades diagnósticas con los estudiantes de 10°B
SEPTIEMBRE 21 A OCTUBRE 16 DE 2016 (4 semanas)	Desarrollo de actividades transversales alrededor de la práctica que sirve como eje de la experiencia: LA HUERTA DE MAÍZ.

1.2 Estrategias metodológicas para el despliegue del proyecto

Siempre ha existido la competencia, la voluntad de poder, la lucha de clases, el latente instinto primario que lleva a anular a “lo otro” que aparentemente representa peligro. Sin embargo, la humanidad ha encontrado caminos para construir lazos, para progresar. El desarrollo es imposible sin el encuentro, sin el consenso; incluso sin la diferencia. Precisamente saber construir desde la diferencia es uno de los grandes avances de la humanidad.

La sociedad de la competencia genera unos impulsos que no siempre alcanzamos a advertir ni detener, se nos enseña a consumir, a tener, a parecer más que a ser. Nuestros estudiantes son blancos fáciles de la publicidad, del “progresismo”, de la vía fácil. La forma cómo abordamos los estudios históricos nos llevan a analizar los conflictos de la humanidad dentro del esquema de actores enfrentados y finales ganadores, hay poco análisis de coyuntura y contexto. Términos como inclusión, virtudes, valores se han quedado en los anaqueles de los libros de fábulas y de héroes mitológicos. Los valores éticos se conceptualizan, pero no se practican.

La dirección que se propuso en las prácticas para este proyecto, fueron encaminadas al reconocimiento de la individualidad; al reconocimiento y construcción de la colectividad; a la resolución de situaciones contrarias. Digamos que el fundamento científico para dichas propuestas partió del estudio del Imperativo Natural, los pueblos ancestrales. Estos modelos sociales han servido de base al autor de estas líneas, para construir Proyectos de Curso en años anteriores (maestro normalista con práctica docente ininterrumpida desde 1995); fundamentos que se han nutrido de experiencias se relatan a continuación.

MALOCA

Dentro de las labores docentes más trascendentes del quehacer del Colegio Juanambú, está la Dirección de Curso. Esta se entiende como uno de los motores primarios del Proyecto Pedagógico. En el Director de Curso reposa la responsabilidad de la formación académica, volitiva, socio-afectiva y espiritual

de los estudiantes. Para esto, al inicio de cada año escolar cada Director de Curso debe formular un Proyecto de Dirección de Curso que atienda tanto las particularidades de sus estudiantes, como las características de sus edades cronológicas, sus contextos familiares, sus habilidades y fortalezas, como también sus puntos de lucha (Proyecto de Vida). Para ello cuenta con herramientas de apoyo como el Equipo Docente, es decir, los maestros que entran a su curso, con quienes se diseñan unas metas e indicadores (no solo de desempeños académicos, sino de formación integral); además de un equipo de apoyo interdisciplinario (Psicopedagogo, Director de Orientación, Director Académico, Capellán, Bienestar Estudiantil, Enfermero, Preceptor, entre otros)

Así pues, el Proyecto de Dirección de Curso se convierte en la bitácora que recoge los objetivos a desarrollar en todos los ámbitos. Ser Director de Curso significa asumir un rol protagónico en la vida de un chico en el que se espera aportar, dejar huella en la construcción de su plan de vida. Es común en el Colegio reconocer jocosamente que un Director de Curso es un Rector que dirige todo lo concerniente a la vida diaria de su Grupo. Por supuesto, desde aquí también se transversalizan los estándares, competencias, desempeños y contenidos de las diferentes asignaturas, como componente esencial de currículo

A continuación, se presenta el banco de estrategias metodológicas que se considerarán en el proyecto pedagógico. Posteriormente el lector podrá revisar la matriz resumen que entrecruza las categorías con las estrategias.

DEL CONOCIMIENTO Y RE-CONOCIMIENTO DE LA INDIVIDUALIDAD

El viaje empieza desde el interior hasta el exterior, como una flor que se abre al mundo. La construcción de individualidad, de singularidad, de aceptación, permite la configuración de proyectos personales de vida, de reconocimientos de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Para esto se desarrollan actividades que van desde el reconocimiento de características físicas hasta la caracterización de aspectos emocionales con ejercicios como:

Biografías: Construidas personalmente.

Ejercicios de introspección Relajación, atención a la respiración, oración, silencio meditativo.

Entrevistas de grupo: Se formulan en colectivo las preguntas, luego se forman parejas para entrevistarse mutuamente y cada uno presenta a su compañero al grupo.

Presentación de la familia: Se organizan presentaciones tipo Power point en el que cada estudiante presenta su familia a los compañeros.

Pintura musical: Se entregan cartulinas en las que los estudiantes van pintando-rayando con crayones, colores o pintura. Normalmente uso piezas musicales instrumentales que tiene cambios de atmosfera; por ejemplo, la Toccata y Fuga en Re menor de Bach, el Invierno de Vivaldi, o piezas de Beethoven que pasan de la calma a la fuerza; en fin, cada uno va haciendo su búsqueda. La clave es que sea instrumental y aunque haya risa y comentarios se tienda a la calma. Una variación cuando ya estamos en la construcción de colectividad consiste en diseñar grandes murales en papel en el que trabajan todos. Otra variación puede ser que los estudiantes trabajen primero de forma individual y luego unan sus partes; también se le puede dar un título a la obra.

Pintura de mandalas: Las reglas fundamentales son: trabajar en silencio total, pintar en el orden que se quiera, si hay fatiga parar. Este ejercicio se puede trabajar a intervalos cortos y se cambia a una nueva pieza una vez el estudiante haya terminado. La idea es terminar bien una mandala sin importar el número de veces que paren; a veces pasan días. Los tiempos pueden empezar desde cinco a diez minutos; ¡con algunos grupos he logrado tiempos de silencio de hasta 25 minutos!, toda una proeza de los muchachos! Si se prefiere se puede poner música suave de fondo.

HACIA LA OTREDAD

Reconocer la Persona Humana de los que nos rodean es fundamental. En dicha construcción se hace constante énfasis en evitar a toda costa juzgar a los demás (quizás las acciones cometidas por el otro cuando estamos haciendo ejercicios de resolución de conflictos, pero no a la persona). La tendencia ególatra, que de alguna manera alimenta la sociedad de consumo conlleva al excesivo individualismo y, en el caso de los adolescentes a la uniformidad. Por ello muchos tienden a refugiarse en subgrupos, alimentados por modos y modas, músicas, gustos. El miedo lleva a rechazar al que no es como nosotros, de aquí que sea fundamental el conocerse entre ellos, saber quiénes, son, qué les gusta, tolerar sus particularidades. La dinámica de ir construyendo la conciencia de que hay otros a su alrededor, quizá con universos distintos al nuestro, se va construyendo con actividades que pasan por el contacto físico, la mirada, el compartir. A continuación, algunas de ellas.

La comitiva: ¿Quién no ha hecho comitiva? La clave aquí consiste no solo en traer un producto, sino en el ritual del espacio, salir del salón, buscar la sombra de un árbol, tender mantas, adornar el sitio, poner fuentes llamativas, organizar los alimentos, etc.

Confianza en el tacto: Esta experiencia consiste en que alternativamente a un estudiante se le cubren los ojos. Una vez hecho esto los compañeros, que están acomodados en círculo, intercambian puestos. A continuación, el estudiante vendado pasa a reconocer a cada uno de sus compañeros por medio del tacto; muchos se resisten al principio, pero van aprendiendo a disfrutar el ejercicio, la textura del cabello, las formas de las caras (algunos inclusive tocan los zapatos), el reto que asumen generalmente es quién puede reconocer más compañeros.

Desatarse: Con cuerdas se unen dos compañeros por una de las muñecas de cada uno. Posteriormente se reúnen todos los estudiantes en grupo y se entrecruzan. El objetivo es que cada pareja se vaya poniendo de acuerdo para salir del enredo grupal.

Rondas tradicionales: Ha sido altamente satisfactorio encontrar que tanto los pequeños como los estudiantes de grupos superiores disfrutaban de rondas y juegos como “los hermanos de Job”, “café, chocolate y te”, “los huevos”, “nadie entra y nadie sale”, “el plátano maduro” (excelente ejercicio de confianza, porque se espera mi compañero no me deje caer), “la canción del lobito” (juego de ritmo de las culturas nativas de Norteamérica).

Stombs: Consiste en la creación de una gran orquesta con instrumentos del salón como tarros, pupitres, cuadernos, escobas, reglas, argollados de cuadernos, cucharas, etc. El maestro inicia con un ritmo de base (usualmente uso el tarro de la basura como tambor) y cada uno se va uniendo con un ritmo que complementa. Generalmente empiezan haciendo el mismo ritmo del líder, por lo que hay que insistirles en que busquen su ritmo personal, pero que acompañase al colectivo. Con este ejercicio se alcanzan grandes momentos de juego, improvisación musical y ambiente de grupo donde cada uno aporta su sonido al gran sonido grupal.

Cadáver exquisito: Esta técnica de arte plástico y/o literario cobra vida aquí organizando al grupo en círculo en sus mesas de trabajo. A cada uno se le entrega una cartulina en blanco y se le pide que empiece a hacer un dibujo (a veces pido que hagan trazos con reglas solamente), o a escribir una historia. Al cabo de unos segundos las hojas empiezan a girar a la derecha o la izquierda, según defina el educador y poco a poco se va construyendo un producto que termina siendo colectivo.

La gran historia: Para esta experiencia se necesita de un espacio amplio y libre. Todos los estudiantes van circunvalando al ritmo del tambor del maestro; este acelera, marcha, lleva ritmo, etc. Luego pide que se formen grupos de 2, 5, 10 estudiantes y que formen figuras de árbol, de río, de casa, etc. Finalmente deben formar una sola figura en la que participe todo el grupo. Una variación consiste en entregarle a cada estudiante una hoja de papel periódico que empieza a rasgar al ritmo del tambor del maestro. Posteriormente todos se

sientan en círculo y con los flecos rasgados arman una figura (unos hacen pelotas, planetas, insectos, muñecos, etc. Se les pide que le den un nombre y se empieza a tejer una sola historia con el relato que cada uno va aportando.

Directorio, efemérides y calamidades: Al inicio del año se comparten los teléfonos, correos electrónicos y fechas especiales. Se insiste en llamar a compañeros enfermos, en felicitar a compañeros que cumplen años y demás.

Cine foros y conversatorios: Alrededor de temas que atañen a la vida de grupo, a características de sus edades, etc. (existen películas clave como “El señor de las moscas”, “Carta para el rey”, “Juan de Hierro”, “La noche de los lápices”, “La sociedad de los poetas muertos”, “La ola”, “La historia sin fin”, entre muchas otras.

DE LO OTRO

La estética guarda relación con lo sensible, con la forma como nos relacionamos con los elementos del exterior. Podría considerarse inclusive la actitud ecológica como un acto estético. Conservar el salón limpio y aportar en su enlucimiento, mantener cada cosa en su lugar, cuidar los elementos y espacios del mobiliario escolar. Esta dinámica también se complementa con la contemplación y apreciación de obras de arte y elementos de la naturaleza. Para ello se desarrollan ejercicios como.

Exposición de trabajos: Todo acto creativo es digno de reconocimiento, por ello se hace un estímulo constante para visibilizar las propuestas creativas desde la plástica, la música y la literatura. En este tipo de prácticas los chicos presentan a los compañeros-público sus producciones, cultivando así el hábito de la escucha y la valoración del aporte de otros. Por supuesto se enlaza el trabajo colaborativo con los diferentes maestros.

Audiciones y video-audiciones: La apreciación musical para de las propuestas de clase no son necesariamente unidireccionales. También se

proponen temáticas en las que los estudiantes comparten sus gustos con propuestas en audición o video audición. Este ejercicio es muy enriquecedor porque, aunque no dejan de escaparse juicios valorativos en tono de broma, se permite el reconocimiento de la diferencia. Ha sido muy interesante compartir video audiciones de Heavy Metal, de Salsa, de Música Clásica, etc.

Café de las letras: Similar al ejercicio anterior. En esta ocasión se comparten las exploraciones literarias que los chicos hacen con los textos que están leyendo o con los que construyen. El aporte del maestro de literatura en este campo es fundamental.

Contemplación de paisajes del medio escolar: Advertir lo extraordinario en medio de lo ordinario, aguzar la capacidad de observación es un ejercicio que se estimula con una sencilla salida a las zonas verdes para observar los farallones de Cali en la mañana, un árbol que está mudando sus hojas, un ejercicio de construcción del edificio escolar, la iguana que pasa a dejar un mensaje, la bandada de loros que pasan en la tarde.

Dibujo de árboles: Consiste en la adopción de un árbol y compenetrarse con el mismo intentando dibujarlo. Este es un ejercicio muy tranquilizador que puede tardar de 15 a 20 minutos. Al encontrarse de nuevo al grupo le dan un título a su obra, algunos inclusive escriben pequeñas frases o poemas, y se organiza la exposición.

Encargos en clase: Dentro de la dinámica escolar se intenta llevar rutinas de la vida familiar; es así como mensualmente se asignan encargos que cada estudiante debe cumplir como una función de apoyo al bienestar del colectivo. Encargos como recoger y entregar las agendas, circulares, recordar las tareas del día, aseo de jardines del salón, borrar el tablero, apagar luces innecesarias, bendecir la mesa (el momento del almuerzo es otro tiempo súper especial en la construcción de fraternidad), van generando sentido de pertenencia e identidad de grupo.

DEL COLECTIVO

La minga es una práctica que los pueblos han abordado por miles de años. La idea de priorizar los intereses comunitarios antes que los individuales, hace que poco a poco se entienda que estamos en función de la vida social, que el aporte de cada uno es significativo en la construcción de la urdimbre. En este sentido la escuela, como laboratorio social, debe recordar su misión de construcción de grupo, de sociedad. La academia y el conocimiento no se deben dar de forma aislada. Es necesario entender que toda búsqueda responde a intereses particulares, pero que no vivimos aislados en el mundo. Así pues, entender la dimensión de “lo colectivo” se logra desde el trabajo mancomunado, desde el aporte en minga, el momento donde todos ponen en función de un interés común. Algunas experiencias para aportar en esta búsqueda son

Jornadas de aseo: Se podría pensar que por estar con estudiantes de estratos socio económicos altos, este tipo de tareas se delegan a personal de apoyo. Sin embargo, periódicamente se organizan jornadas de limpieza de paredes, mesas, enlucimiento y adecuación del espacio escolar. Aquí se precisa que todos aporten limpiando una pared, tomando una escoba o un trapeador, organizando una limonada:

La huerta: La experiencia de la huerta escolar no se olvida. Sentir la tierra entre las manos, las ampollas de una pica, una pala o un azadón, adecuar un terreno, cortar la madera, aflojar la tierra, organizar las eras, cuidar la siembra, cosechar en comunidad y compartir los productos del maíz en forma de arepas, empanadas o champús son experiencias espirituales que aportan en la formación individual, pero también en el orgullo de un grupo que es capaz de sacar una tarea grande adelante.

Convivencias: Las jornadas de convivencia o campamentos se organizan generalmente en fincas. Durante un par de días se comparte tiempo y espacios comunes. Actividades dirigidas y libres, caminatas, fogatas, tertulias, charlas,

comidas, organización de cuartos, deporte. Es el tiempo de fraternizar, de hacernos más amigos, de compartir, de ser sinceros y plantear lo que nos molesta, de corregirnos mutuamente, de establecer pautas y metas de convivencia.

Celebraciones institucionales: Todos los centros escolares tienen festejos que hacen parte de la identidad colectiva que se construye. Esta es una oportunidad para sacar adelante actividades que representan al grupo. Generalmente se busca la participación de la mayoría y así se sacan adelante presentaciones que quedaran en la memoria como canciones para el Día de la madre, representaciones navideñas en la serenata a la Virgen, puesta escénicas en el Play anual.

Expedición pedagógica: Si la convivencia es inolvidable, las expediciones pedagógicas aportan un ingrediente de aventura y de crecimiento intelectual. A lo largo de los diferentes años escolares se pueden tener experiencias como el viaje al Parque de los Nevados, a la Isla Gorgona o al Amazonas. Este tiempo compartido de encuentros y desencuentros alejados de las casas aporta definitivamente en la construcción de identidad de grupo.

LA ECOLOGÍA DE LA CONVIVENCIA (a guisa de conclusión)

Quizá cuando el lector se imagine estas experiencias puede idealizar un grupo de estudiantes que viven hermanados en remansos de paz y comprensión. Afortunadamente no es así. El latente enfrentamiento entre Eros y Tanatos que corre por nuestro código genético, aflora en comportamientos de entusiasmo y respaldo de muchos chicos, pero también se dan los casos de estudiantes que no aportan, o no quieren, o no les interesa, o critican y ponen obstáculos. Así debe ser. Y el papel que juega un maestro es clave para saber armonizar tan variadas actitudes. Algunas pistas para lograrlo están en la misma historia de los pueblos.

Este ejercicio es un canto a la vida, al encuentro. *“All you need is love”* nos recuerdan los grandes místicos; y aquí, en la tierra sabemos que le agregaríamos paciencia, convicción, firmeza, y tantos elementos como se nos ocurran. Advertir una situación de conflicto, atender a cada estudiante desde sus búsquedas y sus necesidades, ayudarlo a insertarse en el mundo; es decir a aceptarse y aceptar a los demás; atender a las familias, invitarlas a asumir un rol protagónico (en la propuesta del Colegio se atiende en Entrevista personal a cada familia una vez por Periodo; además aparte del Director de Curso cada estudiante tiene un Preceptor con quien va construyendo su Proyecto de Vida) Abonar el terreno de lo que en nuestro Colegio denominamos el Trato Personal (a la persona, a la unidad, al alma, a la singularidad) permitirá avanzar en la tarea de hacer grupo.

MATRIZ CATEGORIAS DEL SUMAK KAWSAY Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

CATEGORIAS DEL SUMAK KAWSAY	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
La minka	● Encargos en clase ● Jornadas de aseo. ● La huerta
El ayni	● La comitiva ● Convivencias ● Celebraciones institucionales
El maki Purarina	● Entrevistas de grupo ● Presentación de la familia ● Desatarse
Yanaparina	● Confianza en el tacto ● Expedición pedagógica
Pakta Kawsay	● Biografías ● Ejercicios de introspección ● Directorio, efemérides y calamidades ● Contemplación de paisajes del medio escolar ● Dibujo de árboles
Allí Kawsay	● Rondas tradicionales ● Stombs ● Exposición de trabajos.

	• Audiciones y video-audiciones • Café de las letras. • Expedición pedagógica
Wiñak Kawsay	• Pintura musical • Stombs • Cadáver exquisito • La gran historia
Samak Kawsay	• Pintura de mandalas • Dibujo de árboles
Runakay	• Cine foros y conversatorios • Exposición de trabajos. • Dibujo de árboles • Expedición pedagógica

Tabla 3: Matriz categorías del Sumak Kawsay y estrategias metodológicas

FASE 3: La implementación de la propuesta con el grupo focal.

1.3 Trabajo de campo

Una vez desarrollado el proceso preliminar con el que se buscó despertar el interés de los estudiantes y poner de manifiesto los conceptos precedentes en ellos, alrededor del tema que nos convoca, se hizo la invitación a la construcción de la huerta de maíz. La primera tarea consistió en definir el espacio apropiado dentro del Colegio y generar una lista de recursos necesarios. Todo se hizo desde la participación de los estudiantes. Así se dio despliegue a la minga, poniendo en la práctica este principio andino del trabajo mancomunado. Se definieron frentes y grupos de trabajo.

Cabe destacar que la conjunción de las ganas, con la fuerza y energía propia de los adolescentes generó inicialmente un ímpetu, que la misma dinámica de trabajo iría socavando en la medida que fueron advirtiendo que el trabajo con la tierra no es lo mismo que ir a un gimnasio a ejercitar el cuerpo. Aquí hay más desgaste, fatiga y perentoria necesidad de coordinar con otros los esfuerzos. Por supuesto, las equivocaciones, la torpeza en la comunicación, el desplazamiento de los egos hizo parte de la tarea.

Ilustración 7: Seleccionando los materiales



Definido el primer espacio, se les pudo advertir, junto con un trabajador de mantenimiento de jardines del Colegio, que la presencia de gallinas sueltas en la zona escogida podría traer

dificultades. Una vez hecho el consenso, el grupo decidió seguir, pues ya habían trasladado y cortado guaduas para hacer los cajones de las eras. Se Permitió que continuaran, entendiendo internamente, que esto se convirtiera en un obstáculo. Deliberadamente se los dejó seguir: era parte de la aventura, del ensayo y el error.

En subgrupos de 3 estudiantes diseñaron 5 eras con los que se dio inicio a la jornada. Las horas asignadas alcanzaron para hacer los cortes de las guaduas (3,50 mts X 1.5 mts) y preinstalarlas en el terreno. En la siguiente jornada se dieron cuenta que iba a ser un error levantar la huerta en ese sector y después de acaloradas discusiones, se definió trasladar la futura huerta a otro lugar, antes de que fuera más dificultoso.

Ilustración 8: Seleccionando los materiales

Caminaron el Colegio y se decidió levantar la misma en un espacio posterior a la sección de primaria. Para este momento la labor consistió en terminar de pre cortar las guaduas, ya que se sugirió que los cajones tuvieran



una altura de 4 a 5 troncos. Este fue el momento del serrucho, del alambre, del machete, de hacer estacas (cosa que no tenían prevista y que en el camino vieron que era necesario), de aquí el barretón y la pica para hacer huecos y el alambre para ir montando la estructura. Es curioso como los de mayor fuerza física buscaban siempre manejar las herramientas que implicaban mayor ejercicio de fuerza y de destreza. Aquí se notó un rasgo primitivo de ejercicio de liderazgo asociado a las armas (el machete como símbolo de poder).



Ilustración 9: Pre diseño de los cajones

Para la siguiente jornada ya se había hecho una minga de recolecta de fondos para la compra de la tierra abonada. Una comisión hizo las cotizaciones y en grupo se decidió hacer la compra en un vivero cercano que ofrecía mejores precios. Llegado el camión se procedió a descargar los bultos y llenar los cajones. Esta jornada fue muy alegre, de cargar bultos, de tocar la tierra, de permitir que esta entrara en las manos y dentro de las uñas, de embarrarse, de tirarse tierra entre ellos...de acariciar la Pacha.

Para la siguiente jornada, que consistía en la siembra, se sugirió esperar la fase lunar más apropiada. De aquí nos trasladamos entonces a otro aprendizaje, esta vez más astronómico y asociado con prácticas ancestrales; leer los tiempos. Afloraron saberes caseros asociados con los cortes de cabellos y jardinería, que curiosamente relacionaban más con las mujeres, con las mamás y las abuelas. Se procuró despejar las dudas, la especulación y la broma con “el cuento de la luna”, con videos en los que se presentan aspectos físicos de los periodos de creciente y menguante que guardan relación con los tiempos de siembra y cosecha. A esto, se sumaron relatos de campesinos y pescadores que validaban estos aspectos científicos sin necesidad de teorizarlo tanto...la ciencia cotidiana, el saber propio.

Ilustración 10: Concertar; el juego de escuchar y ceder



Para el ritual de la siembra se hizo una analogía con el acto de procreación. La semilla como la esperma sagrada, la tierra como el útero de la madre que recibe la semilla, que la acoge, que la acuna y permite que se despliegue toda la información genética allí guardada, y que surgiría después en un momento



Ilustración 11: Minga

místico de calor del sol y de humedad del agua. Sobre la Wiphala se pusieron semillas orgánicas (el tema de semillas limpias y de semillas transgénicas se trabajó en algún momento con la ayuda

del profesor de química) y procedieron a

tomar pequeños puñados y dirigirse cada uno a su era para sembrar. En medio del juego y las bromas, producto quizá de los nervios frente a una dinámica poco usual en ellos...y como percibiendo un momento especial. Se acercaron a sus cajones, abriendo pequeños hoyos y plantado cada vez de tres a cinco semillas. Finalmente regamos y cerramos con un círculo en el que dirigí algunas palabras. El trabajo a continuación consistió en estar atentos cada día para estar regando y observando.

Otro evento interesante tuvo que ver con que los niños de Primaria empezaron en los recreos a merodear por esta zona y a hacer algunos daños. Cuando el grupo se dio cuenta, hubo reacciones encontradas. Algunos se enojaron y otros, más



sensatos, pidieron permiso para pasar por cada grupo de Primaria a contarle a los niños lo que estaban haciendo, pidiendo que fueran cuidadosos. En este momento el grupo casi que iba solo, tomaba este tipo de iniciativas sin mediación del profesor y eso constituyó en sí un avance profundamente significativo. La huerta era de ellos, se habían apersonado, la sentían. Hicieron pues la labor pedagógica con los niños y un grupo de sembradores, les prometieron a los pequeños de 2° Grado, que una vez cosecharan, dejarían la huerta para la Primaria, una era para cada curso. Aunque no fue concertado, se consideró un gesto muy noble, otra semilla que se sembraba. Esta idea, en principio fue bien acogida por algunos maestros de la sección de Primaria. Sin

embargo y con algo de tristeza, notamos en el siguiente tiempo que no fue aprovechado al máximo. Tarea pendiente.

Ilustración 12: Primeras eras



Todos los días y de forma autónoma, los chicos visitaban su huerta para regarla. Una mañana, antes de empezar la jornada, tres muchachos ya la habían visitado y llegaron a clase corriendo, rebotantes de alegría, contando que habían salido los primeros brotes de maíz. ¡El grupo salió corriendo a verificar esto y esa primera hora de clase se demoró un poco en empezar con la comprensión del profesor de matemáticas!

Algunas matas crecieron más que otras. Esto lo podemos asociar con la fuerza energética de cada muchacho, de acuerdo con algunas notas de estudio hechas sobre permacultura. Cuando se dieron los primeros brotes de las mazorcas se vivió una alegría parecida, o mayor, que cuando se dieron los primeros brotes. Una especie de arrobamiento. Para enero hicimos la cosecha y se dio la tarea de explorar que alimentos podríamos elaborar para celebrar el evento. La lista fue larga: empanadas, champús, envueltos, arepas y demás. Con ayuda de una mamá de origen nariñense y con maíz extra, hicimos mote y arepas.



**Ilustración 13: La
ceremonia de la
siembra**



El proceso de cultivar el propio alimento, sembrar la semilla de la soberanía alimentaria, reunirnos alrededor de la cocina con la vieja máquina de moler, amasar el maíz y comer de lo producido será, como algunos lo manifestaron, algo que no se olvidará.

CAPÍTULO 5 HALLAZGOS

FASE 4: Sistematización de la experiencia en la que se analizarán los alcances y viabilidad de la misma.

1, Análisis de una experiencia en Sumak Kawsay: La huerta de mama-sara

En el desarrollo de esta práctica se pretendió armonizar la relación Co-K-Q (Corazón, Cabeza-mente y Cuerpo) con el desarrollo del Sentir, el saber y el hacer. La huerta se constituye en una oportunidad ideal para tejer esta integralidad de la persona humana. Así, desde el Corazón (sentir), se abordó la dimensión espiritual, la relación con la tierra como ser vivo, con los elementales de tierra, agua, aire y fuego, con el ejercicio consciente de sembrar y cuidar vida, de valorar a las personas que trabajan la tierra para beneficio de la sociedad, de trascender el acto de trabajo con la tierra y no limitarlo solamente a una mera acción instrumental, mercantilista. En lo que corresponde a la Cabeza (saber), se ejecutaron procesos de pensamiento tales como la planeación, el diseño, cálculos matemáticos (metros cúbicos de tierra, cortes de guadua, dimensiones de eras, riego, ángulos); principios de física y trigonometría; elementos de astronomía (fases lunares); aspectos de microbiología y química (edafología, nutrientes, control de plagas y abonos, germinación); cuestiones de Ciencias Sociales relacionadas con sectores de la economía (proceso del maíz en su paso por los sectores primario, secundario, terciario y cuaternario de la economía); visiones ancestrales en relación con la mama-sara (maíz en quechua). Y finalmente en lo relacionado con el Cuerpo (hacer) se alcanzan logros como reconocimiento y manejo del cuerpo, el trabajo físico, el fortalecimiento de la voluntad, la reciedumbre, la fatiga, la sed, el cansancio...

Este constante ir y venir entre la totalidad y la abstracción permitió desarrollar un tejido significativo entre los diferentes saberes disciplinares. Para el maestro esto exige una constante búsqueda de relación de las partes con el todo, se pierde el maestro que solo confía en los manuales y en los textos guía, pues el principio de incertidumbre, las inquietudes de los estudiantes, lo llevan a buscar constantemente. Lo llevan a convertirse en un maestro – investigador, porque no hay fórmulas. Esto vale la pena en la medida que los estudiantes no van asumiendo saberes parcializados que la escuela convencional se ha empeñado en mantener en los currículos.

Si bien no se logró una construcción conceptual de los saberes y prácticas andinas (a lo sumo quedó muy arraigada la idea de minga), no es motivo de preocupación, pues el interés del ejercicio no consistía en aprender el “modo” indígena, sino presentar una alternativa de modelo de desarrollo y pensamiento que trasciende lo indígena y se presenta como una alternativa de conocimiento y de posición ante la vida. En el fondo, la idea subyacente del Sumak Kawsay no se pretende mostrar como lo indígena, sino como un saber válido en este tiempo. Lo relevante en este caso parte de la pretensión de entender el Buen Vivir, como la insistencia de vislumbrar posibilidades de una convivencia armónica con todo lo que nos rodea. Una práctica donde todos los seres despliegan sus potencialidades sin sucumbir frente a otros elementos del mismo sistema. Lo más cercano que occidente presenta, es la idea del desarrollo sostenible y sustentable. Pero en nuestro ejercicio, la suma del aspecto espiritual o anímico, completa el círculo de la totalidad armónica.

2. Hallazgos y análisis.

En el momento inicial del desarrollo de la propuesta, se ejecutaron las actividades previstas en el Capítulo 4. Así, se recogieron con los estudiantes evidencias que permitieron reconocer sus conceptos previos frente a los ejes que iban a guiar el proyecto pedagógico: desarrollo, convivencia, indigenismo,

diferencias interculturales, economía, espiritualidad, naturaleza, complementos interculturales.

Algunas asociaciones libres de lenguaje y pensamiento frente a estos conceptos fueron las siguientes:

Desarrollo	Japón, tecnología, futuro, innovar, nuevo, estudio, evolución, ciudad, máquinas, escribir cosas, avance, progreso, solución, progreso social, progreso económico, Alemania, desarrollo cultural, proceso, militar, industrial
Convivencia	Viaje, relación, amistad, compañeros, armonía, joda, recocha, compañerismo, amigos, amabilidad, respeto, pertenecer, conocer, adaptarse, aprender, sociedad, relaciones, personas, El Aljibe (finca del Colegio en la que se realizan campamentos de convivencia cada año por grupo), compartir, colegio,
Diferencias Interculturales	Racismo, Estados Unidos, bullying, discriminación, indios siendo entrevistados, creencias, costumbres, razas, negro, indio,
Economía	China, ingresos, dinero, bancos, negocios, finanzas, tablas, plata, Leonardo, sostenible, recursos, dólar, bolsa de valores, inflación, crisis
Espiritualidad	Ateísmo, demonología, Dios, paz, armonía, reflexión, religión, rezos, iglesia, fe, personal, creencia, Rosario, relación con Dios, paz, mente, alma
Naturaleza	Biología, extinción, comportamiento, tierra, agua, fuego, animales, bosque, biodiversidad, natural, bosque, pájaros, plantas, árboles, autenticidad, frutos, ecosistema, entorno, selva, vida, humanidad, ecología
Indígena	Salud, raíces, cultura, selva, paz , interior, aldea, tribu, cultura, naturaleza, Pablo, cholo, cholos, wayu, selva, nativos, mestizaje, armonía, Amazonas, vivencia en la naturaleza,

	colonizadores
Política	Flaqueza, corruptos, ladrones, corrupciones, hp, leyes, dinero, juez, congreso, nada, mentiras, robo, viveza, negocio, poder, relaciones, gobierno, corrupción, Isagen, estafadores.

Frente a las siguientes preguntas, los estudiantes respondieron:

¿Qué va mal en el planeta?
• La moral de justicia de los hombres. • La contaminación. • Que las personas no están cuidando el medio ambiente. • Que no sabemos manejar los recursos naturales (manejar) • Nuestra ambición por el poder. • Nuestra actitud y soberbia con respecto al mundo. • La injusticia y falta de recursos en algunos sitios del mundo. • El clima y el pensamiento de la gente. • Decisiones de personas con mucho poder con poca inteligencia. • La humanidad, la forma de pensar, y la necesidad de tener más y más. • La desigualdad. • La economía, todo. • El hombre. • Las personas.

¿Qué va a pasar con el planeta?
• Degradación total • Se va a descomponer. • Nada. • Deterioro de naturaleza total. • Se va a derrocar todos los sistemas y colapsar todo. • Va a caer. • Se va a morir. • El planeta se va a destruir por culpa de los humanos. • Va a mejorar su situación solo en cuanto cambiemos.

- Se consumirá por completo.
- Si seguimos como estamos, se podrían acabar los recursos por lo que podría cambiar nuestro estilo de vida.
- Se va a acabar en miles de años.
- Se va a transformar en un caos, una crisis económica mundial, por la caída del petróleo y la falta de agua.

¿Cómo se puede arreglar lo que va mal en el planeta?

- No se puede.
- Volviendo a empezar desde cero, ya no se puede hacer nada por mejorar a los vivos.
- Con campañas contra la contaminación.
- Darles a conocer a las personas que es lo que pasará con el planeta si no cambian.
- Creando conciencia a las personas a valorar y que sepan utilizar los recursos naturales.
- Con una nueva y buena mentalidad.
- Cambiando nuestro interior y trabajando juntos.
- Debemos ser conscientes de lo que se hace.
- No se puede, pero se puede evitar más daño cuidándolo.
- Con el tiempo.
- Eliminar el sistema económico y cambiar la forma de pensar.
- Responsabilidad.
- Cambiando primero uno.
- Desapareciendo a la humanidad.

¿Qué diferencias adviertes entre vivir bien y buen vivir?

PABLO: vivir bien es vivir con lo mínimo necesario y buen vivir es vivir con todos los lujos que el dinero puede comprar.

JOSE MANUEL: piensa que es al revés, que vivir bien es vivir con todos los lujos materiales, y el buen vivir es vivir feliz con lo mínimo.

JUAN PABLO: vivir bien es vivir correctamente, es hacer lo que se debe sin importar que a veces esto traiga ciertos problemas en la vida de uno, es algo muy ético. Buen vivir me suena a algo más hedonista, algo más relacionados con los placeres de la vida...como lo más básico, lo material de pronto.

JUAN DIEGO: pienso que vivir bien es que no falte nada en la vida de uno, pero también es pensar en los demás. Que todos puedan vivir bien. Buen vivir es más como lo personal, como que se niegue lo de otros, o que no importen los demás, pero que uno y los de uno estén bien.

	ENTREVISTA: Pablo Andrés López, Santiago Pérez, José Manuel Sánchez
MINGA	no la han escuchado
AYNI	no la han escuchado
TRUEQUE	• intercambios materiales necesarios. • métodos de pago antes de que existiera el dinero • “o sea que hoy en día ya no hay trueques? - so hay, pero ya no es el método de pago normal. ¿ustedes han hecho trueques en su vida de colegio? - (pensando) comida por comida. stickers de album del mundial.
PACHAMAMA	• madre tierra según los Incas • ¿y eso es antiguo o todavía existe? - yo creo que si, por la tradición oral y el folclor... ¿y alguno de ustedes le da validez a esa idea? de la tierra como madre o como ser vivo? silencio...pensando. - PABLO: pues la tierra, siempre y cuando no haga respiración, no es un ser vivo...todos los seres vivos hacen respiración; eso los diferencia de los inertes. MANUEL: técnicamente toda la tierra respira, no....las selvas y todo eso...las plantas. PABLO: (interpela) pero son las plantas, no la tierra. MANUEL (responde), pero las plantas hacen parte de la tierra. PABLO: la tierra contiene a los seres vivos, pero no es viva...son abonos fértiles,
ECONOMÍA SOLIDARIA	No lo conocen

DESARROLLO SOSTENIBLE	• que se puede sostener sin hacer daño a los recursos naturales. • se obtienen recursos sin dañar el recurso. • ¿puede haber desarrollo o progreso sin hacer daño a la tierra? SANTIAGO: depende, porque digamos un recurso que no es sostenible; por ejemplo, si talan muchos árboles, no van a ser sostenibles porque en algún momento se van a acabar y después generaciones futuras no van a tener ese recurso...En cambio sí se van por la idea de que por cada árbol que talen siembran dos más, entonces después van a tener más árboles sin seguir afectando. PABLO (polemiza). Yo no creo que pueda haber desarrollo, porque actualmente lo que más renta a las multinacionales, es decir, las empresas son, por decirlo así, las que dañan el medio ambiente. No están ahí por un medio ecológico sino por seguir ganando más dinero. ¿no es muy apocalíptica tu mirada? ...silencio...interviene SANTIAGO. pues profe, es que puede haber progreso muy rápido, pero cuando acaben que va a hacer. En cambio, sí están talando, pero sembrando árboles, entonces van a tener un progreso más lento, pero va a durar muchísimo más. vuelve PABLO que ha estado en silencio pensando...pero para que todo eso lo puedan desarrollar, primero hay que cambiar las cabezas de la gente que toma las decisiones. ¿entonces el problema no es económico? ...responde: es ético...moral SANTIAGO: el problema es político. PABLO: hay una conspiración, realmente los políticos están bajo el poder de las empresas.
se puede fusionar en el sistema escolar los sentimientos, lo intelectual y lo corporal?	PABLO: ¿que todas las materias estén integradas? ...yo creo que sí. SANTIAGO: yo diría que no, porque digamos, cómo harían a la hora de juntar religión con ciencias. PABLO: un filósofo, no me acuerdo quién, dijo claramente: la ciencia no tiene que ver con la fe. ¿Creen que, en el ejercicio de la huerta, se integraron estos tres aspectos? ...silencio (les cuesta entenderlo) ...contra pregunta. ¿Cómo creen que se dio, por ejemplo, la parte del sentimiento o de lo espiritual en la huerta? SANTIAGO: en no esperar a plantar de una las semillas, sino esperar a que fuera la luna para poder plantarlas. ¿Pero eso no es más científico...astronómico que espiritual? (se explican entre ellos algo de atracción gravitacional de la luna) PABLO. Entonces supongo que lo espiritual puede ser lo de la manipulación de la vida. Con la convicción de ir a regarla. ¿Qué pudieron valorar ustedes con ese trabajo? que por ejemplo si la empleada la tiende la cama a uno, pues uno la destiende o no le da importancia. En cambio, si es uno el que la tiende y alguien se la destiende, le da como rabia. SANTIAGO: ...y el trabajo de los bultos! pa sacar toda esa tierra de los

	bultos...y eso que no estamos hablando de tres cajones, estamos hablando de 20 hectáreas o yo qué sé, de cultivos; y es pasarse todo el día sacando abono, plantando, abriendo huecos. ¿Y cuando vos almorzás, tenés en cuenta eso que acabas de decir? (risas reflexivas). PABLO: además es como una cosa muy bonita, no sé, como un milagro que de una simple semilla salga tanta vida, tanto verde. Es decir, si hay una explicación biológica, pero no deja de ser asombroso ¿qué aspectos intelectuales usaron en la construcción de la huerta? por ejemplo ¿qué conocimientos matemáticos aplicaron? la distancia para hacer los cajones, la cantidad de tierra que le echamos a los cajones en metros cúbicos. ¿Y de Física? SANTIAGO: que un bulto pesa mucho (risas) ¿y encontraste, desde la física, una forma de hacerlo más fácil? claro, que uno se lo pone en el hombro y no se va pa un lado, entonces uno queda dos vectores, haciendo que no llegue toda la fuerza hacia uno, entonces es más fácil transportarlo. PABLO: otro es cuando tenés que llevar las guaduas, fue mejor llevar una parte arrastrada que llevarlos cargados, así la gravedad no te afecta directamente. ¿Química? las reacciones químicas del abono, del agua, lo del suelo... ¿sociales? MANUEL: que puede haber conflictos con los niños de Primaria que habían invadido, entonces unos de nosotros fueron a los salones a hablar con ellos. PABLO: todo el gasto económico que hubo. SANTIAGO: o que uno después de eso podía asar las mazorcas y venderlas PABLO: eso es sector terciario. SANTIAGO: ¡secundario y terciario! ¿Y que observan de la parte física, del cuerpo? MANUEL: que producía fatiga, cansancio muscular ¿y eso que produce? MANUEL: ampollas en las manos (risas) ¿y a qué les ayudó tener ampollas en las manos? PABLO: a que al día siguiente pudiéramos trabajar. ¿Qué les enseñó el trabajo, la fatiga, el cansancio muscular...? SANTIAGO: El trabajo arduo que hacen los campesinos, MANUEL: a sacar músculo. SANTIAGO: a valorar lo que uno come
--	---

No deja de ser interesante el nivel de reflexión a los que se puede llegar con estos chicos después de la experiencia. El ejercicio de reflexión posterior los ayudó a ver en perspectiva la labor que habían realizado. Reflexión que se nutrió de miradas complementarias entre las disciplinas escolares y actitudes filosóficas frente a la vida cotidiana. Esto se hace evidente en actos mínimos a los que les asignaron valor, como el esfuerzo en cualquier tipo de trabajo, o percibir toda la red de relaciones que existen antes de que un plato de comida

llegue a la mesa. También alcanzaron a criticar Inconsistencias en el modelo económico en el que nos movemos y se hizo palpable la percepción de un sentido más profundo de respeto por toda intervención que se haga en el medio.

Queda la ilusión de generar más ideas de proyectos que pongan en juego esta mirada transversal de los actos cotidianos; por ejemplo, con uno de los chicos entrevistados que le gusta tocar la guitarra, conversamos largamente sobre el origen del rock como manifestación cultural de un momento histórico determinado; de aspectos de física en su guitarra eléctrica y demás. Otro chico me comentaba tiempo después que en su finca familiar se ha acercado más al mayordomo para conocer de su trabajo, de sus saberes y de su historia de vida. Para sus proyectos de monografía de Grado 11° (requisito de grado en el Colegio) algunos están elaborando búsquedas alrededor de temas que, de alguna manera, guardan relación con el Buen Vivir. Unos están trabajando proyectos de compostaje con residuos orgánicos de la cafetería, otros están trabajando con energía solar para la sala de sistemas, unos más están haciendo un estudio de relación entre estrés y riesgo cardiovascular con profesores, unos más se quieren acercar a la enseñanza de las matemáticas desde la “realidad”. En fin, múltiples miradas que manifiestan un apropiamiento general de lo que significó el ejercicio de la huerta. Entendiendo las condiciones socio económicas en las que estos muchachos se mueven, queda la ilusión de que a mediano plazo, cuando pasen a administrar propiedades, negocios, emprendimientos, tengan elementos humanos más profundos para desarrollar sus roles de liderazgo con las personas y los elementos del medio que vayan a estar a su alrededor.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Ser nativo hoy⁴⁴.

He sostenido discusiones con buenos amigos que critican las tendencias de algunos sectores de la academia y la cultura hacia el movimiento indigenista. Tendencias que parecieran alienantes en el sentido que, al parecer, se pretende olvidar el legado del pensamiento occidental, y se quiere asumir lo indígena como modelo de vida. El punto en cuestión es el sesgo que se va tomando al asumir los postulados de las filosofías y cosmovisiones de los diferentes pueblos nativos de América como valor de verdad. No puedo negar que alrededor de esta visión, se genera toda una simbología y hasta un mercado.

Pareciera que lo indigenista se vuelve una moda y entonces allí van desfilando muchos con vestuarios aindiados, con acercamientos a las plantas medicina de los pueblos ancestrales; y entonces se vuelve común el que muchos han encontrado el camino a la sanación con el Yagé, el San Pedro, el Peyote; algunos mambean como si hubiesen estado años en la Sierra Nevada de Santa Marta y asumen atuendo y rituales propios de esas comunidades.

No se puede negar ello. El mundo de la contracultura es aprovechado por el sistema capitalista que lo hace efectivo mecanismo de comercio. Ya vemos como el new age, con el yoga a la cabeza, factura millones de dólares al año en todo su mercadeo. Y es que en “el circo pacha mama”, como jocosamente lo llamamos con algunos compañeros que observamos estas particularidades de las modas contraculturales, tampoco se escapa a ello. Sin embargo, y como parte de mi respuesta a los amigos críticos. Observo que en el fondo lo que surge en la pulsión de los buscadores de lo ancestral es una necesidad de respuestas que le den sentido a su existencia.

⁴⁴ Se opta por el término “nativo”, Para ser consecuentes con la propuesta decolonialista y alejarse de la construcción política heteroestructurante de indio o indígena.

Lo nativo americano no es solo una moda (no sé si por moda uno se someta a los confrontadores rituales de la Ayahuasca, o el Yopo, o el Rapé o el Kambo). Como no lo es ninguna corriente de pensamiento político, o espiritual o económico. Digamos que muchos se pueden quedar en el portal de lo externo, de la imagen; pero adentrándonos en sus profundas raíces, vamos encontrando un tejido que pasa por el encuentro de todas las partes mencionadas (economía, política, espiritualidad, cultura, técnica) y confluyen con un sentir, un saber y un hacer coherentes.

Ser pues indio en el siglo XXI se aleja de patrones biológicos o étnicos. Y para terminar de responderles a mis amigos, diría que ser indio en el siglo XXI incluye la oportunidad de abrirse a otros paradigmas y posibilidades de entender este mundo, (este caos-cosmo-convivencia como cita Yampara) para apostarle a una vida que se rija desde otras miradas, ante el agotamiento de la mirada heredada-impuesta colonialista de occidente. Esto no significa el abandono del pensamiento occidental pues, finalmente, no nací en el seno de una comunidad nativa. Pero si significa reclamar mí puesto como americano, es decir, como un producto de la reflexión de múltiples conjunciones histórico - políticas que toma su lugar en este tiempo y en este espacio.

Urgencia de la introducción de elementos del Sumak Kawsay en el currículo.

En los últimos años, quizás 20, ha tomado fuerza el enfoque de trabajo pedagógico por proyectos. Dicho enfoque nos ha permitido a los maestros aventurarnos en otras formas de presentar los conocimientos y el desarrollo de habilidades a nuestros estudiantes. Especialmente desde la posibilidad integradora de los saberes disciplinares. Sin embargo, no todas las instituciones educativas le apuestan a esta práctica; dentro de las instituciones que lo hacen, no todas lo hacen con el rigor del caso y, finalmente, se termina diluyendo todo el esfuerzo en el patrón mecanicista e industrial de los horarios y la parcialización disciplinar.

En el fondo, y de acuerdo a lo que advierto en mi práctica, no estamos logrando formar en nuestros estudiantes una visión sistémica de la vida. Aún persiste la torpeza para fundir en un solo plano el entretejido del todo con el todo. El positivismo sigue reinando en la escuela. La visión que propone el Sumak Kawsay apunta precisamente a la deconstrucción del currículo tal como históricamente se nos ha presentado y apostarle a la construcción de una visión de conjunto, donde lo convergente, lo divergente y lo multidireccional estén latentes en toda practica a lo largo de la jornada escolar.

La cruz de la Chakana se presta perfectamente para modelar un diseño curricular que permita a un educador discurrir con sus estudiantes por los saberes puntuales de las diferentes ciencias, pero que no olvide en ningún momento las diferentes conexiones que se establecen entre lo científico, lo económico, lo cultural y lo espiritual. Toda clase pasa por el sentir, el saber y el hacer; toda clase pasa por la cabeza (inteligencia), el cuerpo (voluntad) y el corazón; toda clase pasa por la mente, el cuerpo y el alma. Desde aquí se podrá construir identidad americana recogiendo elementos del mundo de lo local, de lo ancestral y de lo externo.

Equilibrio entre contenidos eurocentristas y contenidos locales.

Por supuesto, este ejercicio significará desarrollar una mirada crítica a los contenidos, a las prácticas y a los currículos. Es una decisión política la de entender que muchos de los contenidos escolares devienen de un modelo eurocentrista en el que finalmente nuestros estudiantes están siendo formados. El llamado es entonces a advertir cuáles aspectos del currículo están cargados de herencia eurocentrista y ponerlos en diálogo con los saberes locales. Especialmente en la historia, la geografía, la literatura, la música, las artes, la religión y la ciencia. Lo local y su legado solo quedan reducidos a ciertos momentos en los que se da una mirada histórica de los pueblos y sus prácticas de vida. Pero nunca se revisa la pertinencia actual de los mismos, ni se apuesta por una renovada visión de actualidad de las mismas.

Construcción de identidad y arraigo amerindio.

El grupo de rock ochentero de Chile “Los Prisioneros”⁴⁵ hacia una denuncia a aquellas personas que viven criticando lo local en su canción “¿Por qué no se van?” En este texto la constante es que muchas personas crecen pensando que solo lo extranjero es mejor y que la causa de nuestro “atraso”, por no ser un país del primer mundo como diría Arturo Escobar, es nuestra herencia indígena. Finalmente invitan a este tipo de personas a que se vayan del país si consideran mejor lo extranjero. El asunto es que muchas veces terminan en la contradicción de no ser bien recibidos afuera, sin saber finalmente quiénes son. (“sur o no sur” plantea Kevin Johansen en una de sus canciones)

La construcción de identidad y arraigo es una de las funciones de la escuela como institución cultural y política. Pero dicha labor ha sido relegada en los currículos a regionalismos que se han construido solo en los dos últimos siglos. Entre Tercero y Cuarto grado de Primaria, repitiéndose en Séptimo grado en bachillerato, se desarrollan estos contenidos (región Andina, Pacífica, Caribe, Orinoquía, Amazonía, paisas, vallunos, santandereanos, costeños, opitas, etc.), pero pocas veces se hace la conexión con los pueblos nativos que habitaron estos territorios y sobre todo, no se habla de los pueblos actuales. Por nuestra ciudad vemos personas del pueblo Misak que comercializan sus productos, y muchos todavía lo ven como algo exótico.

Entenderse y asumirse como americano, en el sentido de reconocer y vivir todo un legado que no guarda relación únicamente con lo europeo, sino también con lo nativo y lo africano es una tarea pendiente de la escuela. Evidentemente esta tarea no se podrá hacer con las prácticas que la escuela viene desarrollando, es decir, con la mirada desarticulada y aislada de los elementos

⁴⁵ Es muy simpático hablar de rock, un producto cultural ajeno, en un país suramericano, pero son estos mismos intersticios los que hacen latente la urdimbre y la trama de la que hemos venido hablando. Un gesto cultural de denuncia desde un producto extranjero. ¿Incoherente? ¿ambiguo? ¿inconsecuente? Al respecto podríamos citar otros grupos que cantan a lo americano desde el rock como Caifanes y Café Tacuba en México, Aterciopelados o Alerta Kamarada en Colombia, Tonolec en Argentina o las Jaivas en Chile, estos últimos que hacen una fusión exquisita de la música andina con el rock.

que hacen parte del conjunto. Mientras no haya una disposición para reorientar los currículos de manera tal que estos se articulen desde las diferentes disciplinas y se incorporen aspectos puntuales y actuales de la economía, la política, la espiritualidad de la esencia de los pueblos ancestrales, continuaremos asistiendo a una escuela alejada de su tarea y solo seguiremos llegando aquellos que por iniciativa, búsqueda o necesidad propia hemos ido acercándonos a esta fuente de conocimiento.

Es injusto que se niegue un pasado en pos de modelos de desarrollo e identidad que niegan nuestro propio comportamiento. Pues si la escuela no los aborda lo ancestral, este si se hace latente en nuestra memoria genética. Quizá aquí radica nuestra inconsistencia entre lo que somos (lo que corre por nuestra memoria genética) y lo que pretendemos ser. ¿Por qué seguro negando un pasado? ¿Por qué no recogerlo, estudiarlo, apropiarse del mismo y ponerlo en juego con los otros saberes de los que también, para mal o para bien, no hemos nutrido?

Ética universal.

Esta condición de ciudadanía planetaria apuesta por la prevalencia de la vida como eje central de todo acto pedagógico. La apuesta por la vida, por el bien vivir de toda manifestación, no solo humana, se convierte entonces en el centro de todo esfuerzo que como seres humanos debemos abordar en el tiempo que nos corresponde. Esto implica entender la responsabilidad que la humanidad tiene en el impacto sistémico que tenemos con el planeta, e indica el lugar que debemos asumir con las relaciones que se abordan con la naturaleza. Un lugar que no necesariamente se debe asumir por encima de los demás seres, sino en medio de ellos mismos. Es toda una lección de humildad que se aparta de la visión del ser humano como administrador del planeta, sino como parte del mismo, como uno más, pero con plena consciencia de las relaciones que establecemos con todos los elementos del conjunto. La dirección apunta a reestablecer unos códigos de comportamiento que se alejen de intereses políticos y económicos de grupo. Construir familia y hermandad con todo y con

todos. Concebir la idea de un gran tejido universal donde cada paso sea reconocido en un ambiente de convivencia con la totalidad del mismo. Entonces, todo momento pedagógico debe instaurarse desde la visión de la totalidad; y ello empezará con la convivencia armónica en la clase con los compañeros, llevando a los estudiantes a círculos concéntricos (hogar, clase, escuela, comunidad, planeta, cosmos) en los que se vivan los principios de la Chakana de la relacionalidad, la correspondencia complementariedad y la reciprocidad.

Legado y vigencia de los pueblos ancestrales.

Diversas manifestaciones cosmogónicas de los pueblos ancestrales como la de los hijos del quinto Sol en Mesoamérica, el tiempo de los guerreros del arco iris en comunidades del norte o el Pachakutik en la tradición andina, indican la proyección en el tiempo que vislumbraron los ancestros de estos pueblos. Atendiendo a las dinámicas actuales, vamos reconociendo en las prácticas y los saberes ancestrales una pertinencia latente frente al estado de inoperancia de los modelos occidentales. Esto indicaría que es un buen momento para permitirnos revisar dichos saberes y ponerlos en juego en las dinámicas que establecemos.

Con el ejercicio desarrollado en la huerta de maíz con el grupo focal, se pudo evidenciar, por un lado, la tara o el hábito de deslindar cada conocimiento. Pero, de otra parte y con sutiles gestos que iba indicando, para ayudar a construir una visión holística de la práctica, los estudiantes se mostraban inquietos pero interesados. La idea es aventurarse a plantear, como lo propone Javier Medina, la “mirada con los dos ojos”. El planeta como manifestación de la conciencia; protección del bosque, dialogo con el mismo; entender lo que se produce como basura, cuidar el consumo, invitación a crear y cuidar la palabra, el pensamiento, la huella ecológica; Participar en la búsqueda energías limpias; entender nuestros actos no solo para nosotros, sino para la región, para todos.

Esta manifestación en la búsqueda de nuevas prácticas incluye la investigación y apropiación, no solo de filosofías y cosmovisiones, sino también de tecnologías propias de los pueblos nativos (sistemas de siembra y cosecha, de riego, de construcción, de comunicación). Sistemas económicos y sociales que abordan la relación de subsistencia y garantía de buen vivir para todo el conjunto. Asumir el legado difundiéndolo en el tiempo espacio que nos ha tocado estar en esta tierra y darnos la oportunidad de entender su vigencia. Lo que implica hacer una mirada crítica a los modelos convencionales y emprender la tarea de deconstruirlos.

Bibliografía

- ALBO, Xavier. (2010). Suma Qamaña, Convivir Bien, ¿Cómo medirlo? *Diálogos*, n° 0, p. 57,.
- ASAMBLEA, C. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Obtenido de <http://www.harmonywithnatureun.org/content/documents/159Bolivia%20Consitucion.pdf>
- ASAMBLEA, N. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Obtenido de ASAMBLEA NACIONAL. Constitución de la República del Ecuador [en línea]. <http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf> [citado en 27 de junio de 2016]
- BOURDIEU, Pierre. (2005). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo XXI.
- CARVAJAL BURBANO, Arizaldo. (2011). *Calidad de vida y Buen Vivir*. Obtenido de <http://desarrollolocalteoriaypractica.blogspot.com.co/2011/05/calidad-de-vida-y-buen-vivir.html>
- ESCOBAR, Arturo. (2007). *La Invención del Tercer Mundo. Construcción y Deconstrucción del Desarrollo*. Caracas. Venezuela: El Perro y la Rana. pp. 424.
- ESTERMANN, Josef. (2006). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz. Bolivia: ISEAT.
- ESTERMANN, Josef. (1998; 359 pp). *Filosofía Andina. Estudio Intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala.
- GUDYNAS, Eduardo, & ACOSTA, Alberto. (2011). El Buen Vivir o la disolución de la idea de progreso. En M. ROJAS, *La medición del progreso y del bienestar*. México: Foro consultativo, científico y tecnológico. pp. 103 - 110
- HOUTART, Francois. (2011-3). El concepto de Sumak kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien compun de la humanidad. *Revista de Filosofía* n° 69, 7-33.
- HUANACUNI MAMANI, Fernando. (2010). *Vivir Bien / Buen Vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración/Convenio Andrés Bello. pp. 62
- KUSCH, Rodolfo. (1999). *América Profunda*. Buenos Aires: Biblos. pp. 182.
- LAJO, Javier. (2005). *Qhapaq Ñan: La Ruta Inka de Sabiduría*. Lima, Perú: CENES: Centro de Estudios Nueva Economía y Sociedad. Amaru Runa Editores. pp. 200.

- MEDINA, Javier. (2010). *Mirar con los Dos Ojos. Insumos para profundizar el proceso civilizatorio de cambio como un diálogo de matrices civilizatorias*. La Paz. Bolivia: Wa-Gui pp. 200.
- MEJÍA, Marco Raúl. (2012 II). Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. *Revista Educación y Ciudad* N°23, 9-25.
- MORIN, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO pp. 68.
- NOVAK, Josph. (1984). Escuelas filosóficas y métodos de trabajo científicos en ciencias sociales. *Revista Internacional de las Ciencias Sociales* N° 102. UNESCO, 623 - 238.
- PARRA, Yolanda. (2013). Epistemologías de Abya Yala para una Pedagogía de la Reconexión. Buen Vivir, Sumak Kawsay y Lekil Kuxlejal. *PENSAR. Epistemología y Ciencias Sociales*. N°8 - 2013. Editorial Acceso Libre, Rosario,, 2-15.
- RAMÍREZ, Eduardo. (2013). La Educación Popular y la interculturalidad desde la perspectiva del Buen Vivir. En I. y. CÁCERES, *El Tránsito de la Desideologización de los Pueblos hacia la Recuperación de Saberes Populares*. Santiago de Chile: Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades. .
- ROCHA VIVAS, Miguel. (2010). *Antes el amanecer. Antología de las literaturas indígenas de Los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.
- SOBREVILLA, David. (2008). La filosofía andina del P. Josef Estermann. *Solar*, n°4, Lima., 231-247.
- TORREZ, Mario, & YAMPARA, Simón. (1998). *El conocimiento hierático en el saber aymar*. CADA. La Paz. 1998
- WALSH, Catherine. (2013). *Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resisitir, (re)existir y (re)vivir*. Quito - Ecuador: Abya Yala.
- WALSH, Catherine. (s.f.). Geoplítica del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *OEI. Organización de Estados Iberoamericanos*, Recuperado en Noviembre 25 de 2016. <http://www.oei.es/historico/salactsi/walsh.htm>.
- WOLF, Fred. (1991). *La Búsqueda del Águila*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo. pp 263.
- ZABALA V, Antoni. (1999). *Enfoque globalizador y Pensamiento Complejo*. Barcelona: Graó.

ANEXO

1. GLOSARIO BÁSICO⁴⁶

La **minka**: se refiere al trabajo obligatorio que cada ayllu debe cumplir con los intereses de la comunidad en obras que son de carácter colectivo como por ejemplo un canal de riego, la construcción de un camino, una plaza o alguna edificación de carácter sagrado o en obras que comprometen a varias comunidades. La minga es un mecanismo de trabajo colectivo que fomenta el ahorro, estimula el trabajo y potencializa la producción. Esta tradición en el caso de las comunidades ha permitido superar y enfrentar el olvido y la exclusión del sistema colonial y republicano.

El **ayni**: se caracteriza por el sentido de solidaridad de la familia y de la comunidad, en labores específicas entre los ayllus o entre los miembros de la comunidad, en labores que no demandaban tiempos prolongados como por ejemplo el tejado de una casa, la siembra de maíz, etc. El ayni se rige por el principio de reciprocidad, es decir por el *makipurarina*.

El **maki purarina**: *maki* mano, *purarina*, estrechar o darse la mano, es decir ayudarse mutuamente, equivale a la reciprocidad. Se refiere al sentido de solidaridad que los miembros de un ayllu deben expresar con sus familiares, con los vecinos de la comunidad. Esta conducta es observada con mucha atención por los anfitriones de una actividad productiva o de una fiesta, de registrar los tumines que llevan los acompañantes y de esta forma tener presente las obligaciones que adquiere con todos y cada uno de los mismos.

El *maki purarina* ayuda a que los niveles de comunicación, la interrelación de las personas se mantenga vigente, esta práctica contribuye a conocerse, reconocerse, a que se ayuden mutuamente o en su defecto conozcan quienes están, viven a su alrededor.

⁴⁶ HUANACUNI MAMANI, Fernando (investigador), *Buen Vivir / Vivir Bien Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*, Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, Lima, junio de 2010, pp 33. 48 – 50

yanaparina, la solidaridad como un valor fundamental. La situación histórica de las comunidades ha motivado a que en ciertas circunstancias las comunidades se cohesionen y fortalezcan los lazos de unidad y de apoyo mutuo, este valor ha permitido que los ayllus y los miembros de la comunidad, por lo general se apoyen mutuamente y puedan superar dificultades, lograr objetivos que sin el apoyo de los demás se extenderían y generaría dificultades al propio individuo y a los miembros de la comunidad.

Pakta kausay, el equilibrio.

La trilogía anterior regida por el trabajo permite garantizar el equilibrio individual, familiar y colectivo. En la actualidad en las comunidades kichwas a pesar del deterioro de sus matrices culturales y espirituales conservan rezagos de estas prácticas.

El equilibrio no se refiere únicamente a la estabilidad de los miembros de la comunidad, se refiere también al equilibrio emocional que debe lograr cada persona, dicho equilibrio constituye una garantía para que la comunicación sea horizontal y adecuada y no se vea afectada por alteraciones de incomunicación que finalmente pueden afectar el logro de los objetivos.

El equilibrio en su antigua forma procuraba garantizar el bienestar integral del individuo, la familia y la comunidad, su desestabilización era considerado como un riesgo que puede afectar su bienestar, en este sentido por ejemplo, si un miembro de la comunidad afectado por la pereza no participe en una minga que tiene como objetivo abrir un canal para el riego, este se afecta, debido a que la modalidad de trabajo es asignar tramos a los jefes de cada ayllu el cual en un tiempo determinado debe cumplir con dicha responsabilidad.

La afectación si bien es superable, esta sin embargo puede retrasarla y sobretodo generar un malestar en el interior de los miembros de la comunidad, un malestar que prevalecerá por algún tiempo y daña el ánimo de la población.

Alli kausay, la armonía;

Como se anota anteriormente el trabajo, el equilibrio permite sostener la armonía del individuo, la familia y la comunidad. Un individuo, una familia, una comunidad que logra estas dimensiones puede contagiar su entorno y lograr que las diferentes actividades sean positivas, influye incluso en el espacio y en

lugar por donde fluya dicha energía, de ser afectada en cambio sucede lo contrario y los resultados no siempre serán los esperados, la armonía garantiza fluidez

wiñak kausay, la creatividad.

La presencia de estos valores es el ingrediente que motiva en las personas a recrear y crear sus iniciativas. La creatividad está regida por un mecanismo clave que se denomina el tinkuy. El tinkuy es la búsqueda permanente de nuevas innovaciones, para lo cual los elementos existentes se encuentran en permanente revisión o confrontación, de dicha fricción surge una nueva luz, un nuevo elemento que contribuye a superar lo anterior.

El tinkuy se lo simboliza en los rituales del *inti raymi* con las danzas guerreras que rememoran la confrontación de las comunidades por mantener la hegemonía de los espacios rituales, la confrontación sin embargo no genera enemistad, concluido el *inti raymi* las comunidades mantienen los lazos de apoyo y solidaridad.

samak kausay, la serenidad.

Aprender a cultivar la serenidad del horizonte, la serenidad de los lagos al amanecer, es una tarea de perseverancia, disciplina, está orientado a aprender a crear mecanismos que permiten controlar reacciones compulsivas, acciones sin previa meditación. Los Yachak al realizar las curaciones tienen la costumbre de hacer un corte y mantener el diálogo para recuperar la energía y luego continuar hasta culminar la misma. Un agricultor acostumbra a detenerse en medio de la jornada y respirar con profundidad, mirar su entorno, el trabajo realizado y continuar con sus labores hasta concluirla.

Cultivar la serenidad en las acciones de trabajo, de enseñanza, ayuda a que cada acto se lo desarrolle en paz y respeto hacia el otro que en estos casos es un reflejo de nuestro yo o de lo que pretendemos transmitir.

runakay, el saber ser.

El runakay es la suma de todos los elementos anotados anteriormente. Runa literalmente significa persona, humano, el runakay sintetiza la realización del ser humano, para lograr esta dimensión es indispensable aprender a cumplir paulatinamente, todos y cada uno de los valores descritos anteriormente.

El *sumak kawsay*

Es una concepción andina ancestral de la vida que se ha mantenido vigente en muchas comunidades indígenas hasta la actualidad. *Sumak* significa lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la realización; y *kawsay*, es la vida, en referencia a una vida digna, en armonía y equilibrio con el universo y el ser humano, en síntesis, el *sumak kawsay* significa la plenitud de la vida.