



Sentido de Vida , Memoria y Paz
**VIDA DIGNA, VIDA BUENA Y
VIDA EN PLENITUD**



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP



Sentido de Vida , Memoria y Paz

**VIDA DIGNA, VIDA BUENA Y
VIDA EN PLENITUD**



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Sentido de Vida, Memoria y Paz

VIDA DIGNA, VIDA BUENA Y VIDA EN PLENITUD

© Autores

Marieta Quintero Mejía
Keilyn Julieth Sánchez Espitia
Jennifer Andrea Mateus Malaver
Juan Pablo Ramírez Giraldo

© Co-autores

Adriana Chacón Chacón
Liliana Ávila Serrano
Laura Angélica Rodríguez Silva
Mauricio Beltrán Parra

**© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico, IDEP**

Claudia Lucía Sáenz Blanco
Directora General
Amanda Cortés Salcedo
Coordinadora Programa Uaque
Diana María Prada Romero
Coordinación editorial

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Carlos Javier Mosquera
Rector Universidad Distrital
Mario Montoya Castillo
Decano Facultad de Educación
Marieta Quintero Mejía
Docente - investigadora
Coordinadora académica del convenio

Equipo de investigación

Marieta Quintero Mejía - Investigadora Principal
Keilyn Julieth Sánchez Espitia - Co-investigador
Jennifer Andrea Mateus Malaver - Co-investigador

Publicación producto del Convenio Interadministrativo No. 068 de 2015, suscrito entre el IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyecto Escuela, conflicto armado y postconflicto

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife Teléfono: (57-1) 263 0603
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co Bogotá, D. C. - Colombia.
Impreso en Colombia



Libro ISBN: 978-958-87480-74-0

ISBN digital: 978-958-8780-75-7

Primera Edición

Ejemplares

Edición y diagramación

Andrea Ortiz Díaz

Ilustraciones

By Freepick

Fotografías:

Andrea Ortiz Díaz

Andrés Herrera Pérez

Impresión: Subdirección Imprenta Distrital - DDDI



CONTENIDO

ACERCA DE UAQUE



Vida digna: acerca de nuestra condición humana

Vida buena:
un asunto de la felicidad

Vida en plenitud:
opciones del buen vivir

SENTIDO DE VIDA, MEMORIA Y PAZ: APUESTAS POR UNA VIDA DIGNA, BUENA Y EN PLENITUD



Corpografías de la memoria

EPÍSTOLAS Y EPIFANÍAS
DEL TIEMPO

Jardines colectivos

Temazcal y atrapa-sueños.
Reconociendo la sabiduría de
los pueblos ancestrales de América

DIDÁCTICAS SENTIDO DE VIDA, MEMORIA Y PAZ

Bibliografía



ACERCA DE UAQUE¹

Uaque: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia en la escuela

Uaque, que en muisca significa “persona allegada en parentesco, amistad, oficio y vecindad”², es un programa de investigación educativa, formación docente y de potenciación de experiencias pedagógicas en el ámbito de la con-vivencia escolar³. El diseño del programa fue coordinado por un Equipo Gestor⁴, integrado por el IDEP, la OEI - Fundación Convivencia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Universidad Nacional de Colombia. Este equipo tuvo a cargo la conceptualización del proyecto inicial formulado por el IDEP⁵, la elaboración del estado del arte, el diseño e implementación de las actividades en los distintos escenarios de participación en el diseño, así como la sistematización de los aportes de los/as maestros/as⁶. La participación de 88 maestros, maestras y orientadoras (así como de algunas directivas docentes) en los escenarios del proceso se materializaron en aportes decisivos al diseño final del programa a partir de sus representaciones, narrativas, experiencias y prácticas en torno a la convivencia como fueron los temas del afecto y la necesidad de potenciar sus experiencias desde procesos de formación que reconocieran y asumieran sus saberes.



- 1 La presentación del programa Uaque es tomado de: Cortés, Amanda. (2016). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: IDEP.
- 2 *Diccionario Muisca – español* (2012). Tesis de Antropología de la universidad Nacional de Colombia. Publicación digital, disponible en: [chb.cubun.org/categoría: Dictionary](http://chb.cubun.org/categoría:Dictionary).
- 3 Esta iniciativa del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, ha contado con la cooperación técnica de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI -Comunidad de Aragón, el apoyo del proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC, de la Secretaría de Educación del Distrito, SED, en la Administración Bogotá Humana y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- 4 El Equipo Gestor estuvo conformado por Javier Sáenz Obregón, Ruth Amanda Cortés Salcedo, Marieta Quintero, Juan Carlos Amador, Marina Bernal, Adriana Londoño, Ángela Velasco, Edison Aguilar y Ángela Neira, Mireya González de la OEI y David Rubio, María Isabel Heredia y Carlos Valenzuela de la Fundación Convivencia.
- 5 Elaborado por Ruth Amanda Cortés Salcedo, investigadora del IDEP.
- 6 La sistematización de los documentos producidos por cada miembro del Equipo Gestor y de los/as maestros/as participantes estuvo a cargo de Javier Sáenz Obregón.



Lo que rompió el tejido del vínculo

En el proceso de diseño del programa *Uaque* –y teniendo como uno de sus referentes el estado del arte que se elaboró sobre políticas y programas de convivencia a nivel nacional e internacional⁷– se examinaron las *líneas de fuerza* y saberes del contexto educativo y pedagógico nacional y el de la ciudad, tanto las que dificultan su puesta en escena como las que la favorecen. Sobre lo primero, se plantean algunos de los problemas en las políticas educativas dominantes para el despliegue de prácticas de convivencia sostenidas, creativas, libertarias y con sentido (para los/as maestros/as y los estudiantes); asunto sobre el cual ejemplificaron de manera amplia y detallada los/as maestros/as que participaron en su diseño⁸.

En primer lugar está la constatación de que no sólo en la educación pública, sino en el país en general, hay una debilidad en un proyecto ético común (Cortés, Amanda, 2012)⁹; que se evidencia entre otros asuntos, en la permanencia, por más de cincuenta años, de

un conflicto armado que ha erosionado el tejido social e impactado la convivencia en la escuela. Y relacionado con lo anterior, está la consideración que muchas de las políticas y programas para la convivencia escolar, no le estarían apuntando decididamente a la configuración de este proyecto ético colectivo.

En segundo lugar, la valoración sobre la limitada eficacia de buena parte de las diversas políticas y programas, tanto nacionales como internacionales, sobre violencia escolar, convivencia, habilidades para la vida, ciudadanía, derechos humanos y democracia dirigidos a las escuelas, por varias razones: (i) son impuestos “desde arriba” por lo que no convocan a la comunidad educativa; (ii) no consultan ni se “enganchan” con el saber y las experiencias que circulan en la escuela; (iii) tienden a ser de corto plazo en tanto obedecen a las políticas de cada gobierno; (iv) responden a “urgencias”, “pánicos” o “crisis” coyunturales y no a asuntos de fondo y potenciadores sobre la ética, la convivencia y la buena vida; eso es, tienen una tendencia “negativa”, en el sentido que privilegian la corrección de conductas

7 El estado del arte, elaborado por Juan Carlos Amador y Ángela Neira, priorizó tres tipos de fuentes: las oficiales, generalmente expresadas en políticas públicas sectoriales y programas orientados a comunidades escolares; experiencias comunitarias y/o de organizaciones de la sociedad civil; y experiencias pedagógicas escolares que han sido reflexionadas por maestros y maestras.

8 En el análisis del contexto se retoman principalmente los aportes de los/as maestros/as que participaron en el diseño de Uaque, así como los resultados de la encuesta representativa sobre el perfil de los docentes públicos de Bogotá, que indagó, entre otros asuntos, sobre su perfil académico y profesional; sus saberes, percepciones y actitudes sobre su oficio y la educación pública; sus valores y actitudes acerca del comportamiento ciudadano y las normas sociales (Londoño et. al. 2011).

9 Cortés, Amanda. (2012). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

de los estudiantes (violencia escolar, matoneo, consumo de sustancias psicoactivas, embarazo temprano, carencia de “proyecto de vida”, incapacidad de controlar emociones “negativas”).

En tercer lugar, se reflexionó sobre algunas de las características de las formas más contemporáneas de gobierno, así como sobre la pervivencia de gobiernos pastorales y disciplinarias, y sus efectos indeseables para la convivencia, las prácticas de los/as maestros/as y de gestión del sistema educativo y de las escuelas. Entre estos efectos está la individualización del trabajo de los/as maestros/as y los múltiples obstáculos señalados por ellos para generar procesos pedagógicos colectivos, entre los principales, que la dimensión pedagógica es poco tenida en cuenta en los traslados entre instituciones, así como el debilitamiento de la función pedagógica de los rectores y la desconfianza que muchos de los directivos docentes demuestran ante las iniciativas de los/as maestros/as.

Así vemos que el poder que se ejerce en la escuela contemporánea es un juego entre: i) el derecho con un código legal o jurídico que prescribe lo que es permitido o prohibido, y en el que el ser humano es sujeto de derechos en un sistema democrático, ii) la mecánica disciplinaria, que opera entre la vigilancia y la corrección, y iii) las estrategias de seguridad que mantienen dentro de ciertos límites aceptables lo que suceda con la población escolar y que opera entre la libertad y la terapéutica. Podría decirse que en la escuela colombiana contemporánea hay una combinación de los tres, que puede ejemplificarse en el siguiente

caso de las instituciones escolares oficiales en Bogotá: la coexistencia de los manuales de convivencia con su lenguaje jurídico como, el conducto regular, el debido proceso, las faltas leves, graves y gravísimas, con la noción de niño en conflicto con la ley, la permanencia de los horarios, los pupitres, el currículo, el cada cosa en su lugar, con las cámaras de televisión en la rectoría e inclusive la intervención de la policía dentro de la misma escuela, más toda la parafernalia del *Sistema Integrado de Gestión de la Calidad* que ahora regula a las escuelas oficiales.

Esas fuerzas de poder entran en relación con concepciones basadas en discursos de las ciencias de la conducta, la administración y la economía que estarían soportando una racionalidad de la gestión, puede afirmarse que no asistimos a una sucesión de prerrequisitos que muestran una escuela disciplinaria que a su vez es desplazada por una escuela de gestión, sino que en ella se han incorporado mecanismos de seguridad y de soberanía, que hoy actúan en una tríada. Sobre esto, en sus narrativas, los/as maestros/as advierten que las prácticas de convivencia en la escuela están amenazadas por la indiferencia e incapacidad de asociatividad. En buena medida, la alteridad y la construcción de un relato de vida con los otros, a juicio de los/as maestros/as, requiere superar aquellas prácticas utilitaristas apoyadas en un funcionalismo profesional el cual reduce la vida con los otros al plano de los roles.

En cuarto lugar, se constató en las narrativas de los/as maestros/as su preocupación por sus dificultades de comunicación y diálogo en



cuanto a las prácticas de cuidado en relación con los otros en condición de fragilidad. De alguna manera los docentes enuncian que las prácticas de cuidado con los otros están asociadas a sentimientos como formas de expresión de la dignidad humana y de la humanidad que reside en cada sujeto.

En quinto lugar, hay algunas evidencias sobre el rechazo¹⁰, la incompreensión y poco reconocimiento por parte de un número significativo de maestros de la ciudad, acerca de las culturas infantiles y juveniles emergentes y de los escenarios y formas en que los niños y jóvenes se están formando por fuera de la escuela y la familia. En la encuesta de los/as maestros/as públicos de Bogotá se evidencia que los/as maestros/as siguen pensando que es casi exclusivamente en la escuela y la familia que los estudiantes aprenden cosas de valor y que desconocen y desconfían de otros ámbitos de aprendizaje.

El lugar de los/as maestros/as en el diseño de Uaque

Entre las *líneas de fuerza* y saberes que favorecen la puesta en escena del programa *Uaque* y que el programa busca potenciar, estarían las siguientes:

En primer lugar, hay un conjunto de experiencias pedagógicas muy valiosas que grupos de maestros de escuelas oficiales de la ciudad vienen desarrollando en torno a la convivencia, afines a la apuesta de *Uaque*; algunas de las cuales fueron examinadas en detalle en el proceso de diseño del programa y algunos de cuyos saberes, prácticas y propuestas se retoman en este documento¹¹. La búsqueda de los/as maestros/as de nuevos saberes y prácticas sobre la convivencia- distintos a los que han dominado el escenario escolar en las últimas décadas – saberes filosóficos, saberes populares, saberes indígenas y afros, así como saberes de culturas no occidentales han comenzado a hacer presencia significativa en la cultura escolar.

10 En la encuesta de los/as maestros/as públicos de Bogotá, muchas de las conductas de los estudiantes que más molestan a los/as maestros/as se relacionan con estas culturas emergentes: uso de piercings, aretes y tatuajes (32.5%); pintas estafalarias (27.4%); manifestaciones de homosexualismo en público (36.4%); “adicción” al internet (21.1%); irreverencia con los mayores (74%).

11 Edison Aguilar llevó a cabo una serie de entrevistas a profundidad con algunas de estas experiencias: con Linda María Ureña y Mario Augusto García Díaz. Experiencia: Centro estudiantil de promoción de convivencia. Colegio Sierra Morena. Premio IDEP innovación 2011 y Blanca Peralta. Experiencia: Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanoba en el Colegio San Bernardino del territorio Muisca de Bosa. Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2009. De la misma manera, Marina Bernal y el equipo de profesionales de PECC identificaron 54 experiencias pedagógicas en convivencia que tendrían cualidades éticas, estéticas y afectivas.

En segundo lugar, los/as maestros/as públicos de Bogotá tendrían una alta vocación pedagógica y motivación sobre su oficio. En este sentido, los resultados de la encuesta mencionada van en contravía de las representaciones bastante generalizadas sobre la apatía y falta de vocación de los/as maestros/as públicos. De una parte, un poco más de tres cuartas partes de los/as maestros/as escogieron la docencia por razones sociales y políticas, por interés en el campo educativo y pedagógico, o por aptitud para el oficio. De otra parte, las respuestas de los/as maestros/as sobre su grado de satisfacción con el oficio también discrepan con la literatura que insiste en las múltiples razones por las cuales habría un “malestar docente” (burnout) generalizado que estaría afectando su salud mental: la gran mayoría de los/as maestros/as se sienten satisfechos o muy satisfechos con su oficio (89%), mientras que un porcentaje muy reducido se siente insatisfecho (3%).

En tercer lugar, y en contra de las representaciones de algunos académicos y funcionarios, los/as maestros/as públicos de Bogotá no serían, en su mayoría, ni apáticos ni tradicionales en relación con los saberes y prácticas pedagógicas; por el contrario, serían reflexivos y estarían bastante actualizados (Londón et. al., 2011, pp. 109-119). De una parte, los resultados de la encuesta dan señales claras de una práctica reflexiva: para los/as

maestros/as pesan más en sus prácticas lo que aprenden en el ejercicio mismo de la docencia (reflexión sobre la práctica y conocimiento sobre las características de los alumnos) que su formación académica. De otra parte, los/as maestros/as están lejos de ser tradicionales en sus perspectivas pedagógicas. Mientras que 60% eligió la respuesta prototípica de la pedagogía activa sobre la manera de aprender de los estudiantes (el conocimiento como construcción y aplicación de lo aprendido), 33% escogió una respuesta que los inscribiría en las tendencias críticas de la pedagogía contemporánea, y sólo un 3,4% se inclinó por opciones pedagógicamente clásicas. En cuanto a las teorías pedagógicas que más conocen, pocos (7%) escogen teorías “clásicas” o tradicionales; la gran mayoría (48%) nombró pedagogías activas y constructivistas y 25% señaló pedagogías contemporáneas¹².

Lo que se propone desde Uaque

El diseño del programa no pretendió ser exhaustivo, pues se trata de una apuesta rigurosamente definida más no detalladamente prescriptiva. De otra parte y relacionado con lo anterior, es un diseño estratégico que privilegia y visibiliza los elementos más potentes de la convivencia: tanto los que se enganchan con el saber y las prácticas de los/as maestros/as más afines a su apuesta general; como los que

¹² Pedagogías del afecto, la teoría de la complejidad de Edgar Morin, el aprendizaje significativo de Ausbel, la teoría de Howard Gardner y otras sobre inteligencia múltiples, la pedagogía crítica-popular y las concepciones culturalistas de Vigotsky.



están más ausentes de los saberes y prácticas de los/as maestros/as, pero que se consideran fundamentales desde la lectura del contexto, su apuesta ética y la reflexión académica.

En su fase de implementación se ha previsto enriquecerla con base en los aportes de los/as maestros/as y los estudiantes, así como del saber que se genere por medio de sus estrategias de formación, investigación y potenciación de experiencias de convivencia. A continuación se presenta el sentido general de la propuesta, los ejes conceptuales y contextuales para su implementación, los ámbitos y las dimensiones de los sujetos que privilegia, sus propósitos, las estrategias puestas en marcha, así como una serie de prácticas pedagógicas que se presentan a manera de un boceto de posibles acciones para el logro de sus propósitos.

Uaque constituye una mirada y una apuesta específica (estratégica) sobre la convivencia que se diferencia y se distancia de manera reflexiva de muchas de las políticas y programas dominantes, pero que también puede ser complementaria a algunas de ellas con las que tiene mayores afinidades, como por ejemplo las que está implementando en la ciudad la Secretaría de Educación. Se distancia de las propuestas diseñadas desde saberes expertos (psicológicos, jurídicos, religiosos, empresariales, de auto-ayuda, sobre el desarrollo humano) y se apropia de manera estratégica de una mirada sobre el contexto de las escuelas públicas en Bogotá y sobre políticas y programas nacionales e internacionales. Es el resultado de un ensamblaje específico de saberes sobre la convivencia: de los/as maestros/as, de

la pedagogía, de la filosofía y las ciencias humanas, de nuestras culturas ancestrales y afros y de culturas no occidentales.

El programa parte de la consideración que la configuración de un proyecto ético común en las escuelas y el país pasa necesariamente por el reconocimiento y potenciación de los saberes y prácticas plurales de convivencia de los sujetos: en primera instancia, los de los/as maestros/as y estudiantes y los de los grupos y culturas subordinadas y no occidentales que la escuela ha excluido. En este sentido, privilegia lo que podemos denominar un saber y una práctica experiencial y situada (contextual, no abstracta) eso es, considera que las prácticas por medio de las cuales los sujetos se relacionan consigo mismos, con los demás y con la creación de las condiciones para una vida más justa deben sustentarse en la vida reflexiva de los individuos y los grupos, más que en saberes expertos sobre cómo vivir y convivir; sin por ello desconocer la pertinencia de algunos elementos de estos. Como afirmó una maestra en el proceso de diseño, la convivencia es un saber que se construye en el día a día. *Uaque* privilegia también prácticas que sean un bien en sí mismo, que no prácticas instrumentales que se justifiquen en función de fines por fuera de ellas.

Se trataría de empezar a configurar e imaginar con los/as maestros/as (as) y los estudiantes, nuevas relaciones de poder —eso es nuevas formas de afectarse a sí mismo y a los otros— distintas a las prácticas históricas de carácter jurídico, disciplinario y civilizador que, a partir de su desconfianza hacia la población, enfatizaban

la corrección, la vigilancia, el castigo, la prohibición, así como las coacciones sociales y las auto-coacciones. Se trata entonces de comenzar a configurar e imaginar nuevas prácticas de convivencia por medio de las cuales el poder ejercido potencie el poder de aquellos sobre quienes se ejerce, para que los individuos y los grupos amplíen su capacidad de definir, con altos grados de autonomía, su devenir.

Si bien *Uaque* se define como un programa “desde abajo”, construido y llevado a cabo con los/as maestros/as de manera colaborativa, su ambición es la de generar procesos institucionales y en la política pública, de largo plazo, por medio de sus argumentos y los efectos de las prácticas que potencie y contribuya a crear. Y aunque no se centra en los problemas que muchos consideran más “críticos” y “urgentes” de convivencia en las escuelas, se considera que su apuesta de prácticas éticas, estéticas y afectivas cotidianas, conducentes a una vida más justa, más libre, más creativa, más colectiva y con mayor sentido, puede contribuir a un abordaje más efectivo de estos problemas.

Uaque busca conectarse con y potenciar algunos de los sentidos y los propósitos que los/as maestros/as le dan a la convivencia, los cuales amplían su campo semántico así como el tipo de prácticas que se conciben como conducentes a ella –conceptos como *deseo, atracción, pasión, amor, afecto, felicidad, conocimiento, creación, alteridad, diálogo, confianza, solidaridad, poder, territorio, cuerpo*– y los cuales permiten visualizar algunos de sus efectos deseables: superar la soledad del maestro(a), tejer discurso, dar voz a las formas cotidianas

de relación con los demás, hacer una apuesta por la libertad, encontrar caminos alternativos de solución para aquellos que no tienen oportunidad de expresarse; conocer las capas interiores que nos constituyen cuando pensamos en la sexualidad, el género, la etnia, la relación cuerpo – otredad, las relaciones intergeneracionales o la clase o posición social.

Buena parte de las concepciones generales de los/as maestros/as de lo que es la convivencia, puestas en juego en el proceso de diseño, se articulan con, y desarrollan la apuesta inicial de *Uaque*. Es así como plantean que las prácticas y efectos deseables (tales como bienestar, felicidad y libertad) de nuevas formas de convivencia en la escuela no puede pensarse sólo en función de los estudiantes, sino también de los/as maestros/as. Plantean también que la convivencia no puede ser pensada solo como armonía y felicidad absoluta; sino como un campo de lucha, disputa, dificultad y tensión: “lucha por el reconocimiento, por encontrar y ocupar un espacio social, es una forma de pensar y una manera de desempeñarse” que implica “momentos de tensión y controversia donde ponemos a prueba en verdad lo que es la convivencia.” La convivencia, entonces sería ante todo un acontecimiento creativo que se construye en tensión; como expresa una maestra: se construye en medio de “*sensaciones de incapacidad*”, en una “*trama de complejas relaciones que requieren, por parte de todos, adaptaciones frecuentes*”. Implica, por tanto, desacomodarse, entrar en tensión con los otros y consigo mismo, así como una construcción colectiva y política de las condiciones para una vida más justa.



Para los/as maestros/as es necesario reconocer que vivimos en una sociedad compleja, contradictoria, inequitativa y que las formas de aprender a convivir en ella no pueden ser las mismas del pasado. En este sentido consideran que es necesario crear nuevas formas de convivencia que rompan la identificación clásica- y aún vigente en muchas políticas e instituciones -de la convivencia con la disciplina, entendida ésta, según una maestra, como “una cierta docilidad de los cuerpos y las distribuciones para impedir todo tipo de organización y comunicación que altere la normalidad”.

Las cualidades de las prácticas de la con-vivencia escolar

Es evidente que hay unas cualidades de las prácticas emergentes entre los/as maestros/as de la ciudad que coinciden con las que *Uaque* quiere potenciar¹³. Una de ellas es la cualidad ética, que se refiere a los efectos de las prácticas en la convivencia, en términos de las relaciones que establecen los sujetos consigo mismos, con los otros, con los saberes, con la justicia, con el territorio, con el conflicto armado y con las formas en que están siendo gobernados (y conducidos a auto-gobernarse). La segunda cualidad es la estética, que se relaciona con las formas de las prácticas, en términos de sus lenguajes, saberes y sus ensamblajes particulares; se considera la estética como una cualidad no sólo del arte sino de

las experiencias pedagógicas y cotidianas. Finalmente, la cualidad afectiva (o de afectación) de las prácticas que se refiere a su potencia de afectar a los involucrados en las prácticas (que incluye al maestro/a): eso es a la pregunta sobre el grado de intensidad de la práctica (su potencia de conmover, de afectar la subjetividad).

Los cuatro Pilares de la convivencia

Uaque pone en juego tres conceptos centrales para comprender esas otras posibilidades de vivir con uno, con los otros y con lo otro: hospitalidad, justicia y prácticas de sí. Entre las múltiples líneas de fuerza que configuran el contexto nacional y de la educación pública en el programa privilegia cuatro ejes contextuales: Territorio, diversidades, políticas de gobierno y conflicto y paz. Finalmente, se parte de la consideración de que las prácticas de convivencia no pueden ser reduccionistas en cuanto a las potencias del sujeto que involucran, como lo hacen buena parte de las políticas y programas dominantes. A diferencia de estas políticas y programas que tienden a limitarse a lo cognitivo, lo emocional, y la comunicación, el programa considera la convivencia como un asunto complejo que involucra al sujeto en el conjunto de sus potencias. Desde una perspectiva estratégica, el programa se concentrará en las siguientes potencias: espiritualidad, lúdica, creatividad e imagi-

¹³ Pedagogías del afecto, la teoría de la complejidad de Edgar Morin, el aprendizaje significativo de Ausbel, la teoría de Howard Gardner y otras sobre inteligencia múltiples, la pedagogía crítica-popular y las concepciones culturalistas de Vigotsky.

nación, corporeidad, memoria, reflexividad, sentimientos morales y emociones políticas.

A partir de estas apuestas *Uaque* propone cuatro pilares para la con-vivencia escolar,

que no están definidos, ni son cerrados sino que se quieren abiertos a la posibilidad de ser apropiados por quienes consideren su valor para cada experiencia y cada territorio.



Pilar de los sentimientos, las emociones y la hospitalidad.

Se refiere a la dimensión del sujeto y a la relación que establece consigo mismo y con el otro, en la que surgen pasiones, placeres y deseos como también la sensibilidad estética de la existencia. Los *sentimientos morales* y *las emociones políticas* se constituyen en potencias que hacen posible hacerse cargo de ese otro. Así mismo, en *Uaque*, la hospitalidad se entiende en el marco de las prácticas de cuidado, especialmente de aquellos cuyas condiciones de vida están expuestas a la fragilidad y a la contingencia.



**Pilar de las
diversidades,
la alteridad y la
corporeidad.**

Alude por un lado al despliegue, reconocimiento y celebración de las diferencias, al diálogo entre ellas y al reconocimiento del otro en lo que lo hace singular, como condiciones fundamentales de las relaciones interpersonales. Adicionalmente alude a los vínculos de solidaridad que emergen de la acción colectiva y de la constitución de lo social, de la configuración de normas y valores comunes que son necesarios para con-vivir sin menoscabo por razones de género, sexualidad, etnia, especie, religión, capacidades, edad y/o posiciones políticas. Finalmente, este pilar reconoce la potencia de la corporeidad, que se refiere a la experiencia del ser en el propio cuerpo, no sólo como una entidad biológica sino como el lugar donde y desde donde se establece la relación consigo mismo y con el mundo; un cuerpo histórico, cultural, sexual y socialmente situado. La corporeidad es central en el cuestionamiento de las formas de relación y de con-vivencia instituidas.

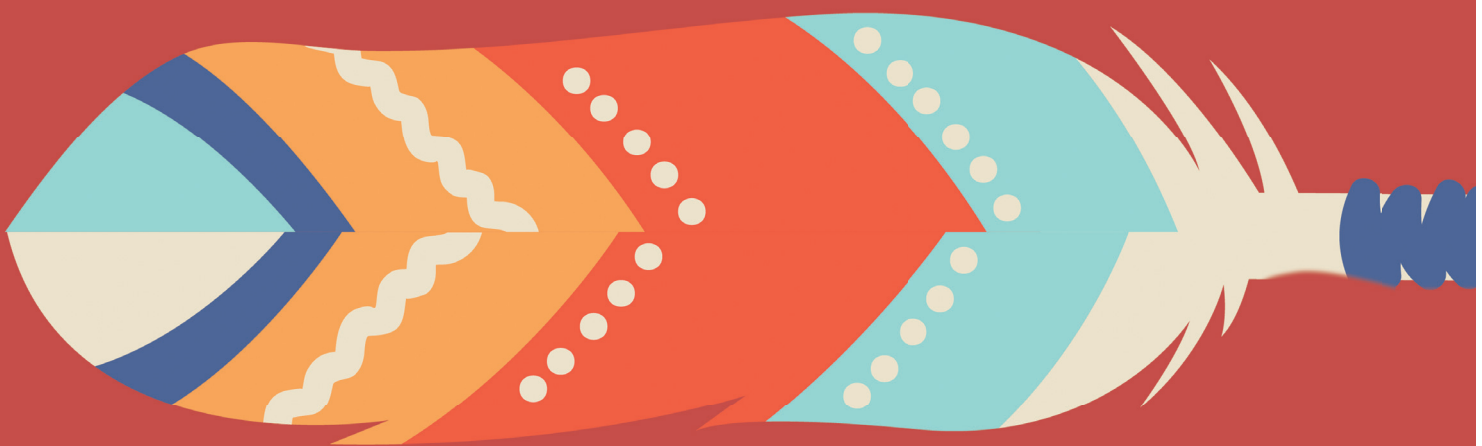
**Pilar de la
justicia, la paz y
la dignidad.**

Explora las prácticas que buscan condiciones de vida más justas e incluyentes, reconociendo contextos de inequidad y desigualdad social, así como situaciones de múltiples violencias. Desde potencias como la *reflexividad* se advierten otras demandas de justicia que se centran en el reclamo de derechos en contextos de vulneración en las que es posible reconocer el daño causado a una persona, identificar a quien perpetra el daño y generar un acto de compensación que repare las situaciones de menosprecio, humillación y desposesión de valores morales y materiales, por lo que la *memoria histórica* y colectiva es también una potencia importante para construir este tipo de justicia. La paz no es ausencia de guerra, sino que es un concepto positivo que incluye la justicia. En su dimensión exterior la paz es pública y colectiva, en su dimensión íntima es un estado interior del individuo y ambas deben estar en consonancia. La paz no solamente es un valor sino que es un derecho fundamental inherente a la dignidad de todo ser humano y por tanto implica el despliegue de prácticas creativas de orden ético, estético y afectivo que fortalezcan el buen vivir, una vida en libertad y sin humillaciones.

**Pilar del
sentido de vida,
el territorio y la
naturaleza.**

Explora el sentido de vida en varias potencias: a) lo lúdico como forma de incrementar la sensibilidad ante el mundo; b) la espiritualidad como una dimensión trascendente –no religiosa– del ser humano por medio de las cuales las personas trasmutan para alcanzar estados de bienestar y felicidad, y c) la imaginación y la creatividad, que posibilita la transformación de las relación con los otros seres humanos y no humanos, yendo más allá de sus formas habituales de ser y estar en el mundo. El territorio se asume no solo como espacio geográfico sino como una construcción cultural en la que se ponen de manifiesto relaciones sociales, producciones simbólicas y formas económicas que configuran las identidades personales y colectivas. Sentido de vida y territorio acogen la naturaleza donde se enmarca todo lo que constituye lo viviente más allá de lo humano.

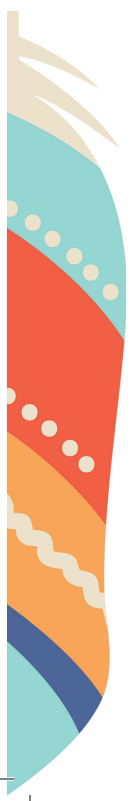






**SENTIDO DE VIDA, MEMORIA Y PAZ:
APUESTAS POR UNA VIDA DIGNA,
BUENA Y EN PLENITUD**





CAPÍTULO 1

SENTIDO DE VIDA, MEMORIA Y PAZ:
APUESTAS POR UNA VIDA DIGNA, BUENA Y EN PLENITUD



SENTIDO DE VIDA, MEMORIA Y PAZ: APUESTAS POR UNA VIDA DIGNA, BUENA Y EN PLENITUD

La pregunta por el sentido de vida ha contado con históricas reflexiones y abordajes desde diferentes áreas de conocimiento. Así, la política, filosofía, religión, entre otras, han buscado dar cuenta de lo que representa la existencia humana. Partiendo del reconocimiento de los sujetos como seres que se construyen y constituyen en relación con los otros y lo otro, el presente trabajo contempla el sentido de vida en relación con la idea de felicidad y los planes de vida de los sujetos –*vida buena*–, la dignidad humana y la justicia –*vida buena*– y, con el vínculo de los seres humanos con el territorio y los seres vivos no humanos –*vida en plenitud*–.

Respecto a la *vida buena*, esta iniciativa busca promover, en espacios escolares, formas de reconocimiento que hagan posible la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, a partir de acciones orientadas al cuidado y acogida (hospitalidad) del otro. Asimismo, se busca mitigar en los escenarios educativos prácticas de menosprecio y humillación que afectan la construcción de paz y contribuyen a que las violencias se arraiguen en estos espacios. Lo anterior, atendiendo a las aspiraciones y planes de vida, tanto individuales como colectivos, que tienen los sujetos a partir de la idea del bien común.

Esta iniciativa también favorece una *vida digna de ser vivida* para todos los actores educativos, lo que implica tomar conciencia de aquellos procesos pedagógicos (formativos e investigativos) que contribuyan al restablecimiento de los derechos, forjando una escuela para la convivencia, la paz y la memoria. En coherencia con lo desarrollado por este proyecto, se propone abordar las memorias en diálogo como posibilidad de reflexión y toma de conciencia de los hechos de daño y vulneración que han impactado a estudiantes, maestros y maestras ya que en ellos se involucran recuerdos, olvidos, narrativas, actos, silencios y gestos que muestran las fracturas y contingencias de la vida, no sólo desde los saberes, sino, especialmente, desde las emociones que nos relacionan con otros (Jelin, 2002).

Adicionalmente, esta propuesta se justifica en la medida que permite el *buen vivir* en la escuela, el cual está relacionado con favorecer condiciones de vida que permita el pleno desarrollo de los individuos, particularmente, la potenciación de capacidades en el marco de oportunidades que permitan la agencia personal y colectiva, atendiendo a los territorios donde se constituye la experiencia humana. El *buen vivir* procura los aspectos fundamentales para construir territorios pacíficos que permitan resignificar el sentido de vida proclive a la convivencia y la disminución de formas de violencia y conflicto que afecten las instituciones educativas.





Vida digna: acerca de nuestra condición humana

Llama la atención el miedo que tienen las personas a ser tratadas como objetos. Al parecer, nadie quiere ser considerado un ser usable, una cosa que puede ser sacrificada para el sostenimiento de la industria o la nación. Ser una cosa parece ser algo espeluznante. Por ejemplo, cuando alguien nos cuenta las atrocidades que sufrió durante la guerra, algo en nosotros reacciona de manera abrupta, un

tipo de sentimiento parece ocuparnos y de inmediato consideramos que eso nunca debió haber ocurrido. Es como si, de alguna manera, reconociéramos que ningún ser humano, bajo ninguna circunstancia, mereciera aquel destino, como si supiéramos de antemano y sin necesidad de razones, que ningún sujeto puede ser usado o cambiado y que toda acción que atente contra este valor humano, es necesariamente atroz y violenta.

Sin embargo, si realizamos un análisis simple de algunos hechos que nos conmocionan, ta-



“Es, precisamente la dignidad, lo que se encuentra en la base de toda persona, pues la blinda moral y jurídicamente de los daños que otros puedan cometerle.”

les como la trata de personas, la esclavitud o los genocidios, comprenderemos rápidamente que, para ciertas sociedades, en ciertas épocas y distintos territorios, la humanidad —y la dignidad que la acompaña— es una propiedad atribuible solamente a ciertos miembros, de ciertas clases sociales, con ciertas características de raza y género. Así, para los conquistadores del territorio americano, los negros africanos no poseían ningún valor intrínseco de humanidad que les impidiera cometer los actos más atroces. A partir de estas discontinuidades, surge la pregunta *¿por qué lo que*

hoy concebimos como evidentemente criminal, en otros periodos de la historia era considerado simplemente legítimo?

Podríamos señalar al respecto, que una acción contra otro hombre adquiere la connotación de criminal solamente si la persona que sufre el daño es considerada humana, lo cual implica el reconocimiento de su dignidad. **Es, precisamente la dignidad, lo que se encuentra en la base de toda persona, pues la blinda moral y jurídicamente de los daños que otros puedan cometerle.**



La dignidad que entendían los griegos

Para los griegos, la dignidad estaba vinculada con la libertad; sujeta al conocimiento que podía alcanzar cada hombre como ciudadano de la *polis*. Así, la dignidad de los hombres no significaba, de ninguna manera, la dignidad de todos los hombres, pues ella era el resultado de un lento proceso de conocimiento de sí mismo y del mundo. En este contexto, sólo aquellos ciudadanos que alcanzaran un nivel educativo, podrían disfrutar de la libertad y la dignidad y serían capaces de dirigir la ciudad.

Para Platón, lo que los hombres ganan con una educación adecuada es, fundamentalmente, la formación de sus capacidades para percibir la finalidad de la existencia (la virtud) y comprender el sentido de la justicia que debería imperar en la sociedad. Los miembros de la sociedad, afirmaba el filósofo, deberían ser divididos en tres clases fundamentales: los guardianes, los auxiliares, y los comerciantes. En la primera clase social se reunían los filósofos, es decir, aquellos hombres que por su educación podían desempeñar cargos públicos y guiar la sociedad hacia la justicia.

El segundo grupo, representaba el segmento social de los soldados y de los funcionarios encargados de la protección del Estado. Si los filósofos dirigen y los soldados defienden, ¿cuál es la función de los comerciantes? Este tercer segmento de la sociedad estaba dedicado a la producción, orientada al sostenimiento de todos los miembros de la polis. Mientras que la educación era un derecho de las clases

superiores, la clase inferior, a causa de su ignorancia, estaba condenada a tareas serviles. Recordemos que para los griegos, solamente los hombres capaces de ser educados tenían derecho a recibir educación.

Ahora bien, si la dignidad de los hombres depende de su capacidad de aprender y de romper las cadenas de la ignorancia, hacer de ciertos hombres nuestros esclavos estaría justificado. Es decir, si lo que es digno de respeto es el conocimiento y solamente ciertos hombres pueden acceder a él, los ignorantes carecen de esta dignidad y se encuentran condenados a la condición servil, pues es la forma más justa de la distribución de los bienes. En palabras de Platón, los miembros del segmento más bajo de la sociedad eran prisioneros de su propia ignorancia, por tanto, ellos deberían ser dirigidos por aquellos hombres capaces de percibir el bien:

[...] (...) para que esa clase de Hombre sea gobernada por algo semejante a lo que rige al Hombre superior, sostenemos que debe ser esclava de este mismo Hombre [...] porque es mejor para todo ser el estar sujeto a lo divino y racional (Platón, República, 590c).

En este punto, podemos vislumbrar la dimensión otorgada por los griegos a la idea de autonomía. Para el griego, la autonomía representaba la capacidad de los hombres (y ya sabemos de qué hombres se trata) de salir de su estado de ignorancia a través de una correcta formación. Es aquí en donde la dignidad encontraba su fundamento, en la autonomía de un hombre capaz de salir de su propia ignorancia.



La dignidad humana en la época moderna

A diferencia de las sociedades griegas, en donde la dignidad estaba reservada a los hombres que tenían la posibilidad de educarse, la revolución intelectual que da forma a la modernidad puede caracterizarse como el esfuerzo humano por democratizar la humanidad a todos y cada uno de los seres racionales capaces de participar libremente en la organización social. **En la época moderna, democratizar significa hacer igual a todos los sujetos, dotarlos de las mismas condiciones. En otras palabras, se trata de convertir la dignidad en el fundamento de la humanidad de la que participan los sujetos sin excepción.**

Para la filosofía kantiana, ningún sujeto puede ser tratado como medio, por el contrario, debe ser reconocido como un ser respetable por el simple hecho de pertenecer a la humanidad. Pero ¿qué significa que los hombres pertenezcamos a la humanidad? Nadie podría negarlo, múltiples diferencias nos separan de las otras criaturas del mundo (seres vivos no humanos). Tal vez, una de las distinciones más relevantes es nuestra condición de seres nacidos en el seno de la sociedad. De esta forma, los sujetos no sólo nacen, sobreviven y se reproducen como otras criaturas. También, participan de una comunidad que histórica-

mente ha transformado, recreado y fundado una gama de condiciones sociales, económicas y políticas que ordenan el mundo que conoce y habita. Si bien, la naturaleza nos hace miembros de la especie humana, solamente nuestro recorrido y aprendizajes nos hacen miembros de la humanidad. Somos miembros de la humanidad porque somos capaces de aprender el mundo humano y, es por esto que, afirma Kant, *el hombre es la única criatura que ha de ser educada*¹⁴.

Aunado a lo anterior, es necesario establecer el vínculo entre la condición educable del sujeto y su valor de humanidad (dignidad). Digamos entonces: es educable el hombre reconocido como una persona humana que se relaciona con los ámbitos jurídicos y políticos y, en consecuencia, es reconocido como un ser respetable por el simple hecho de pertenecer a la humanidad. Mientras para los griegos, la formación otorgaba dignidad a los hombres, quienes eran capaces de aprender de sí mismos y del entorno, para el periodo moderno, ésta se determina en virtud de su inherente capacidad para relacionarse con el mundo. Así, para los griegos, los hombres deberían dedicar sus vidas a estudiar la naturaleza de su comportamiento. Por su parte, la modernidad asume que son las cosas del mundo las que se adecuan a nuestra forma de entender. Solamente puedo ver el color rojo porque mis

¹⁴ Aunque Kant, uno de los filósofos más representativos de este periodo, solamente ofreció cuatro veces el curso de “Pedagogía” en la Universidad de Königsberg, y aunque fue su estudiante Friedrich Theodor Rink quien recogió los apuntes en un libro que Kant autorizó para su publicación, el valor histórico y los aportes de éste al proyecto de formación de la humanidad es innegable.

“En la época moderna, democratizar significa hacer igual a todos los sujetos, dotarlos de las mismas condiciones. En otras palabras, se trata de convertir la dignidad en el fundamento de la humanidad de la que participan los sujetos sin excepción.”

ojos están dispuestos para ver este color, es decir, cuando describo el mundo solamente describo el mundo que mi sensibilidad percibe.

Continuemos con el ejemplo y pensemos lo siguiente: nuestro ojo está determinado biológicamente para identificar ciertas frecuencias de color. Esto sólo puede significar una cosa: existen colores que no podemos percibir. La pregunta es: si en el mundo existen colores que no podemos percibir, ¿los colores que vemos son aquellos que se adecuan a nuestro ojo? Podemos plantear el mismo interrogante sobre los demás sentidos y el resultado será el mismo. Vemos, olemos, gustamos, oímos y palpamos el mundo de forma humana, es decir, sólo tenemos una experiencia humana del mundo.

Dignidad como telos (fin) de los derechos fundamentales

Los derechos humanos se fundamentan en esa idea de dignidad expuesta. Su desarrollo está relacionado con las transformaciones sociales, políticas y económicas que vivieron las sociedades

en distintos momentos históricos, esto justifica nuestra responsabilidad y compromiso político ante su reivindicación y cumplimiento: si los derechos se ponen en peligro somos los encargados de luchar porque no sean eliminados u olvidados. Asumir una perspectiva no progresiva de los derechos humanos pone en evidencia su fragilidad histórica, pues son susceptibles de que un régimen totalitario los suspenda o aniquile. Por ello, es fundamental que cada ciudadano luche por preservarlos y fortalecerlos.

Es preciso recordar que las generaciones de derechos -primera y segunda- son el producto de las revoluciones americana¹⁵ y francesa¹⁶, las cuales, en una búsqueda constante de satisfacer las demandas particulares y colectivas, promulgaron un conjunto de titularidades que ofrecían libertad y equidad en el marco de la dignidad humana. Por su parte, los derechos de tercera generación surgen como un llamamiento a la solidaridad y cooperación entre las naciones para el fortalecimiento de la paz, el desarrollo y el medio ambiente. Demos un vistazo a la historia de los derechos humanos a partir de sus tres generaciones¹⁷.

¹⁵ Declaración de independencia de los Estados Unidos (1776).

¹⁶ Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (1789).

¹⁷ Existen dos generaciones de derechos humanos que aún están siendo discutidos y sobre los cuales aún no existen acuerdos.



Primera generación de los derechos humanos

Son el resultado de los movimientos revolucionarios del siglo XVIII en occidente. Las luchas revolucionarias lograron establecer una base mínima de Derechos Civiles y Políticos, encargados de defender a los hombres de la tiranía de los estados. Por ello, ninguna institución u organización tendría el derecho de torturar, discriminar, esclavizar o criminalizar injustificadamente a nadie. Si esto llegase a ocurrir, todas las instituciones y ciudadanos deberán juzgar estos actos como inhumanos, aplicando las sanciones determinadas por la ley.

Gracias a esta primera generación de derechos la idea de Estado democrático se consolida.





Así, los estados empiezan a configurarse como organizaciones humanas encargadas de garantizar el libre goce de las titularidades de las personas, siendo los comisionados por el pueblo para administrar la fuerza y para crear las leyes que permitan protegerlos.

Los **derechos de primera generación** son:

Derechos civiles y políticos
Toda persona tiene los derechos y libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, color, idioma, posición social o económica.
Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad jurídica
Nadie estará sometido a esclavitud o servidumbre.
Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, ni se le podrá ocasionar daño físico, psíquico o moral.
Nadie puede ser molestado arbitrariamente en su vida privada, familiar, domicilio o correspondencia, ni sufrir ataques a su honra o reputación.
Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia
Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
En caso de persecución política, toda persona tiene derecho a buscar asilo y a disfrutar de él, en cualquier país.
Los hombres y las mujeres tienen derecho a casarse y a decidir el número de hijos que desean.
Todo individuo tiene derecho a la libertad de pensamiento y de religión.
Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y expresión de ideas.
Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacífica.

Segunda generación de los derechos humanos

Reúne los derechos económicos, sociales y culturales. A diferencia de la primera generación, este conjunto de derechos se orientan a la protección del bienestar económico de las personas, con el fin de garantizar el desarrollo humano. Dado que los recursos materiales son limitados, los derechos de segunda generación se encuentran íntimamente vinculados con la riqueza. Aunque los estados democráticos no pueden excusarse en la falta de recursos económicos al momento de garantizar los derechos fundamentales, la ausencia de los mismos puede dificultar su materialización.

Los **derechos de segunda generación** son:

Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Toda persona tiene derecho a la seguridad social y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales.

Toda persona tiene derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.

Toda persona tiene derecho a formar sindicatos para la defensa de sus intereses.

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure a ella y a su familia la salud, alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y los servicios sociales necesarios.

Toda persona tiene derecho a la salud física y mental.

Durante la maternidad y la infancia toda persona tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.

Toda persona tiene derecho a la educación en sus diversas modalidades.

La educación primaria y secundaria es obligatoria y gratuita.

Tercera generación de los derechos humanos

Son conocidos como los derechos de solidaridad o de los pueblos. Aunque su contenido no está totalmente establecido, buscan garantizar y regular la condición supranacional de los pueblos, es decir, la relación cooperativa de los pueblos con otros y las implicaciones derivadas de estas relaciones. **Los derechos de tercera generación son:**

Derechos de la solidaridad o de los Pueblos
Derecho a la autodeterminación.
Derecho a la independencia económica y política.
Derecho a la identidad nacional y cultural.
Derecho a la paz.
Derecho a la coexistencia pacífica.
Derecho a el entendimiento y confianza.
La cooperación internacional y regional.
La justicia internacional.
El uso de los avances de las ciencias y la tecnología.
La solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos.
El medio ambiente.
El patrimonio común de la humanidad.
El desarrollo que permita una vida digna.

Los derechos de solidaridad hacen referencia a tres tipos de bienes: la paz, el desarrollo y el medio ambiente. Mientras el primero de los bienes se vincula íntimamente con los derechos políticos y civiles de las personas que habitan en una comunidad (derecho a la paz) y el segundo se refiere a los derechos económicos y políticos (derecho al desarrollo), el derecho al medio ambiente reúne estos bienes (paz y desarrollo) bajo la idea de la cooperación entre los pueblos. Derechos de los pueblos indígenas y tribales: durante las últimas décadas, una renovada perspectiva sobre la diversidad de los pueblos ha puesto en crisis la idea que hemos defendido hasta ahora. El origen eurocéntrico de los derechos humanos y la carga ideológica en la noción de humanidad, podrían desvirtuar la condición plural y diversa de las personas, así como desconocer las cosmovisiones de cada pueblo. Ahora bien, **¿desde cuándo la lucha por los derechos humanos se convirtió en una lucha por los derechos de los sujetos diversos?**

Aunque no podemos dar una respuesta exacta respecto a la fecha, los estudiosos están de acuerdo en afirmar que fue el artículo 17 de los Derechos Humanos (DUDH), el facilitador de esta idea de *ciudadanos plurales o diversos*. Según esta normativa, los sujetos no tienen derecho a algo específico por el simple hecho de ser miembros de la humanidad, sino que ellos mismos, pensados en su diversidad, tienen derechos en tanto que miembros de la humanidad diversa.



Así, según la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*:

Toda persona
tiene derecho a la
propiedad,
individual y
colectivamente



Nadie será privado
arbitrariamente
de su propiedad.

Aunque para muchos la idea de la propiedad como fundamento de la humanidad diversa resulta extraña, es importante resignificar su valor. Que todos los hombres tengamos derecho a la propiedad de manera individual y colectiva, significa que los estados reconocen la vinculación subjetiva de los hombres y de los pueblos con su territorio y comunidad. Con estos derechos hemos comenzado a entender los vínculos con el territorio, comprendiendo que nuestras prácticas sociales, económicas, políticas y culturales (la agricultura, la ganadería, la pesca y la caza, las recetas de cocina, los rituales, entre otras), se derivan de la relación que establecemos con la tierra.

Es así como la Corte Internacional de Derechos Humanos, en su Sentencia del 17 de junio de 2005, Serie C No. 125, declara que

“la garantía del derecho a la propiedad comunitaria de los pueblos indígenas debe tomar en cuenta que la tierra está estrechamente relacionada con sus tradiciones y expresiones orales, sus costumbres y lenguas, sus artes y rituales, sus conocimientos y usos relacionados con la naturaleza, sus artes culinarias, el derecho consuetudinario, su vestimenta, filosofía y valores”.

Además de contemplar el reconocimiento y disfrute de los derechos como atributo fundamental de la dignidad humana, el sentido de vida se relaciona con los proyectos y planes de vida buena que tienen los sujetos y colectivos, para alcanzar el pleno desarrollo de su humanidad. De esta forma, se acompaña la idea de concebir a los sujetos como fines en sí mismos y no como medios, el reconocimiento de su capacidad de ser y hacer, en el marco de sus posibilidades y aspiraciones; posibilidades y aspiraciones orientadas por la concepción de una vida buena. Ahora bien ¿a qué denominamos vida buena?”

El territorio se concibe, entonces, como aquel espacio en el que se encarna la memoria de los pueblos (saberes, costumbres y prácticas); memoria a la que todos los hombres tienen derecho.

Vida buena: un asunto de la felicidad

Además de contemplar el reconocimiento y disfrute de los derechos como atributo fundamental de la dignidad humana, el sentido de vida se relaciona con los proyectos y planes de vida buena que tienen los sujetos y colectivos, para alcanzar el pleno desarrollo de su humanidad. De esta forma, se acompaña la idea de concebir a los sujetos como fines en sí mismos y no como medios, el reconocimiento de su capacidad de ser y hacer, en el marco de sus posibilidades y aspiraciones; posibilidades y aspiraciones orientadas por la concepción de una vida buena. Ahora bien ¿a qué denominamos vida buena?

Reflexionemos acerca de lo que Aristóteles denominó *vida buena*. Para este filósofo, las acciones de los seres humanos que tienden a un bien, producen felicidad. En su dimensión ética, esta felicidad está relacionada con las formas y estilos de vida buena adoptados por los sujetos. En su naturaleza política, para lograr esta felicidad se requiere contar con la protección de las instituciones creadas para garantizar el despliegue de las formas y estilos de vida de los ciudadanos. Asimismo, en esta vida política, la felicidad se orienta al bien común, pues priman los colectivos sobre el bien individual. En consecuencia, la felicidad

–*vida buena*– está relacionada con nuestros planes de vida, pero para ello, requerimos del establecimiento de instituciones que garanticen su realización.

Pero, ¿qué características tiene un plan de vida que es bueno y, por ello, procura la felicidad? Para Aristóteles existen múltiples respuestas a esta pregunta. Algunas, se centran en el placer, otras en la riqueza y otras en los honores. Siguiendo al autor, para ciudadanos enfermos la felicidad se ve representada en la salud y, en el caso de los pobres, en la riqueza. Ante estas divergencias en razón de los estilos de vida –voluptuosos, enfermos, pobres–, el filósofo termina señalando que no hay una noción común, universal y única acerca del “bien”.

A pesar de carecer de un criterio universal acerca de lo que es la felicidad, advierte Aristóteles que, no obstante, por unanimidad los ciudadanos asumen la felicidad como “lo mejor”. Sin embargo, indica que no es suficiente con esta característica, pues el significado de la felicidad está determinado por las actividades o hábitos que realiza el ciudadano y no por un atributo abstracto que lo lleva a concebir que algo es “lo mejor”. Por ello, podemos decir, la vida buena se relaciona con las acciones que nos llevan a vivir y obrar bien. En consecuencia, para quienes actúan rectamente –lo mejor–, su vida resulta más agradable y acorde con una vida justa y virtuosa. Contrario a ello, nadie llamará bueno, ni justo a quien no realiza acciones buenas o justas. Así, es posible señalar que no es suficiente decir que se es un buen maestro, padre, hijo, entre otros, cuando no se realizan acciones para alcanzar tal fin.





Como resumen de lo expuesto, podemos decir que un plan de vida bueno parte del obrar bien –ser maestro, artista, artesano-. Aunado a esto, podemos indicar que para el obrar bien son necesarios, aunque no suficientes, los bienes materiales. Es preciso señalar, estos bienes potencian nuestras capacidades y acompañan la prosperidad. La ausencia de éstos genera infortunios y nos somete a los azares y las vicisitudes, obstaculizando el cumplimiento de nuestras aspiraciones. No obstante, hay que tener cuidado en privilegiar los bienes externos, en lugar de las virtudes morales. También, señala Aristóteles que es más fácil superar las vicisitudes cuando se es un individuo justo que cuando no se obra orientado por el bien, pues el ciudadano virtuoso cuenta con la sabiduría práctica o la excelencia –virtudes–, las cuales le ayudan a solventar los infortunios, buscando soluciones.

Lo que goza de aprobación por todos los miembros de una comunidad produce felicidad y se considera como virtud humana dado que se relaciona con la excelencia y con una vida que se ha cultivada para ello. A manera de ilustración, ser maestro hace parte de un plan de vida que requiere forjar virtudes mo-

rales y cultivar capacidades intelectuales. Por ello, la vida buena no es un asunto de dioses, sino de seres humanos con aspiraciones y esfuerzos para fortalecer sus capacidades en aras de su propio bien y del común.

En tal sentido, las formas y estilos de vida buena producen placer por las acciones que realizamos, pues resultan de un esfuerzo orientado al bienestar en razón de nuestras virtudes. Recordemos que las virtudes no son innatas, éstas se cultivan por medio de la educación. A esto le denomina Aristóteles “el cultivo de las virtudes intelectuales”. Este esfuerzo también requiere de practicar unos hábitos, los cuales dan lugar a las virtudes morales. Por ello, señala Aristóteles, nos convertimos en sujetos justos mediante el hábito de realizar acciones justas o nos volvemos valientes gracias a hábitos de valentía.

Mediante la formación de nuestras virtudes intelectuales –educación–, podríamos decir, adquirimos los conocimientos que nos permiten transformar y construir nuevos saberes. Por su parte, las virtudes morales las cultivamos con nuestros actos. Estas nos llevan a ser justos, practicando la justicia. Estas virtudes

El plan de vida parte del obrar bien y de tener aspiraciones para su cumplimiento, lo que exige realizar, por parte del ciudadano, esfuerzos. Sumado a ello, se espera que estas aspiraciones y esfuerzos gocen del reconocimiento en la comunidad; es decir, se ajusten a los criterios valorados por todos como tendientes al bien. En otras palabras, el concepto o noción de plan de vida bueno, se asocia con situaciones que gozan de aprobación por todos los miembros de una comunidad.



se aprenden con nuestras acciones y son expresión del ejercicio de la libertad. Al respecto, señala Aristóteles que su práctica nos produce placer y dolor. Por ello, las virtudes están relacionadas con sentimientos que nos comunican qué acciones corrompen o florecen nuestros planes de vida. Así, las acciones de humillación en relación con la raza o etnia, deterioran los planes de identidad cultural de algunos ciudadanos, lo que lleva a promover emociones como la vergüenza, la culpa y el asco. Por su parte, otras acciones orientadas por criterios de justicia, generan emociones como indignación, compasión y amor, las cuales forjan una simpatía inclusiva en la vida con los otros.

Una historia acerca de la vida buena

Una vida buena está relacionada con las actividades que realizan las personas, atendiendo a sus planes de vida. Estos planes están encaminados a la consecución de un fin, el cual es considerado como algo bueno y, por ello, deseable. Este es el caso de un maestro-músico que goza de admiración, de un lado por su talento con la guitarra y, del otro, por estimular el aprendizaje de la música en sus estudiantes. Esto ha sido resultado, entre otros, de educar su oído, armonizar el sonido de las cuerdas, perfeccionar los acordes; es decir, formarse en las técnicas del arte de la música. Sin olvidar su interés por formarse en el arte de la pedagogía.

El maestro-músico goza de reconocimiento porque sus melodías son bien ejecutadas e incitan al aprendizaje. Como señalábamos anteriormente, este reconocimiento no es producto de un don excepcional, sino de la formación que ha asumido para aprender y enseñar las técnicas propias de un músico-guitarrista. Por lo tanto, la felicidad del maestro-músico resulta de su voluntad y esfuerzo para ejercitar sus virtudes intelectuales –educarse–.

La felicidad de nuestro maestro-músico no se reduce al cultivo de sus facultades intelectuales y al placer que le produce cumplir con sus aspiraciones o metas: ser músico y enseñar el arte de la música. También sus hábitos y costumbres, es decir las acciones justas que realiza en razón de su biografía y de su pertenencia a un contexto social particular, procuran en él felicidad. Pero, ¿a qué felicidad nos referimos cuando hablamos de los hábitos o costumbres justas de nuestro maestro-músico? ¿Acaso su felicidad no dependería sólo de la suerte o de sus dones divinos o sobrenaturales –tocar y enseñar la guitarra–? ¿Podemos decir que su felicidad está ligada a las virtudes que ha cultivado? ¿Acaso para nuestro maestro-músico no es suficiente para ser feliz, tocar y enseñar bien la guitarra, y buscar con ello la admiración?

Como respuesta a estas preguntas, quienes admiran al maestro-músico podrían decir que su felicidad es resultado de su sabiduría en su arte. Otros, expresarían está relacionada con el placer que le produce tocar y enseñar la guitarra y ser admirado por ello, y, otros, por sus virtudes intelectuales (adquirir conocimientos del arte musical) y morales (esfor-

zarse por cultivar hábitos justos). Pero, para otros, la felicidad de nuestro maestro-músico depende de los tres aspectos enunciados (sabiduría, placer y virtudes) Sin embargo, entre estos, quizás el más cuestionado es el placer, por considerarse que puede llevar a una búsqueda egoísta y utilitarista de beneficios personales. Parece ser que no es el caso de nuestro músico, pues este goza de enseñar, lo cual contribuye a un bien común.

Frente a los anteriores interrogantes podríamos decir que nuestro maestro-músico, experimenta la felicidad cuando cultiva sus capacidades intelectuales, pero también cuando sus hábitos como maestro se orientan por criterios de diferencia, equidad e igualdad –justicia–.

La vida buena de otras especies: ética animal y ambiental

Todas las formas de vida no humana deben ser concebidas en su valor singular y diferencial, pues cada ser vivo debe ser entendido desde lo que es en sí mismo y no en comparación con lo humano. De esta forma, es necesario conocer y comprender las capacidades de cada especie, así como determinar cuáles de ellas resultan fundamentales para una *vida buena*. La *vida buena* no sólo contempla el florecimiento de las capacidades y aspiraciones de los humanos, también refiere el cuidado, respeto y protección de otras especies –seres vivos no humanos–. Estas especies tienen la capacidad de comunicarse, actuar y sentir, por ello, siguiendo a Nussbaum (2002), son poseedores de dignidad y merecen un trato justo. Al igual que los seres humanos, los animales tienen





derecho a un umbral mínimo de bienestar y oportunidad para vivir una vida digna, propia de su especie. Asimismo, deben ser tratados como fines en sí mismos y no como medios para alcanzar beneficios propios.

De esta forma, los vínculos de los seres humanos con los animales no deben fundamentarse en argumentos motivados por valoraciones de inferioridad, sino en el reconocimiento de su condición como *seres vivos no humanos dignos, capaces de ser y hacer en su propio contexto*. Comprender esto, nos llevaría a reprobar cualquier práctica que trastoque el florecimiento de los animales. Seamos un poco más claros.

Si comprendemos el valor singular de los animales y su derecho a poseer un umbral mínimo de bienestar, podemos rechazar los siguientes argumentos:

- * El dueño de un circo quien asegura tener un simio que encontró abandonado, con el propósito de cuidarlo.
- * Alguien cercano a nosotros tiene en su hogar un animal silvestre, e insiste en que puede

garantizar su calidad de vida aunque no esté en su hábitat natural.

Podemos reconocer fácilmente que en cualquiera de los dos casos se vulnera la dignidad de los animales en cuestión. Si bien, tanto el circo como el hogar pueden proporcionar alimento y cuidado al animal, así como prácticas compasivas de amor y responsabilidad, éste se encuentra fuera de su hábitat natural, aquel en el que puede *ser y hacer atendiendo a su propio contexto y condiciones*.

La compasión, amor y simpatía con los animales no son suficientes para garantizar su bienestar. Para ello, resulta indispensable expandir el concepto de dignidad hacia aquellos que por sus condiciones naturales no pueden realizar pactos sociales. Se trata entonces de señalar que ningún ser vivo no humano puede reclamar por sí mismo sus derechos, razón por la cual se hace necesaria la creación de políticas y normativas que garanticen su cuidado y protección, así como su florecimiento. Dicha garantía permitiría además:

a)	Promover una ética en la que se reconoce la riqueza e importancia de los seres vivos no humanos.
b)	Exaltar los valores intrínsecos y singulares de cada especie. Esto conlleva a rechazar prácticas tradicionales de maltrato o instrumentalización animal.
c)	Generar oportunidades para que las comunidades reconozcan la dignidad animal y el derecho de los animales a florecer su vida en su propio entorno.

Siguiendo a Nussbaum

[...] Si los seres humanos tienen derecho a <<la capacidad de vivir preocupándose por (y relacionándose con) los animales, las plantas y el mundo natural>>, también los demás animales tienen derecho a lo mismo con otras especies que no sean la suya (incluida la especie humana) y con el resto del mundo natural [...]” (2002: 393).

Reconocer el papel de los seres vivos no humanos en nuestra sociedad, permitiría que ningún animal viese truncada la oportunidad de llevar una vida digna. De otra parte, este reconocimiento fomentaría un vínculo entre los humanos, los animales y la naturaleza, basado en un sentido ético orientado al reconocimiento y respeto por la vida de otras especies.







Vida en plenitud: opciones del buen vivir

Una historia sobre los hombres y la tierra

Y entonces llegaron los hombres blancos y todo fue caos! Pero, decía el abuelo Yaya, antes no era así! En Nawpa-Pacha (tiempo de adelante) todo era vacío, no había nada. Solamente habitaba por el mundo el Gran Espíritu Vital Masculino- Atsil-Yaya-, quien vivía junto con el Gran Espíritu Vital Universal Femenino -Sami-Mama-. En ese momento sólo era oscuridad. Los Espíritus Vitales se unieron como marido y mujer y Sammi-Mama quedó embarazada. De esta unión, nacieron los Aya (espíritus vitales menores), los Duen-des (dueños de los minerales que viven en la tierra) y Pacha-Mama, a la que le solemos decir madre de madres (madre del tiempo, madre del mundo, madre de la naturaleza, madre universal). De ella venimos todos y a ella volveremos todos...

El abuelo Yaya decía que Pacha-Mama nació embarazada porque a los pocos días de nacer se convirtió en una mujer adulta y su vientre comenzó a crecer. De él nacieron el agua, el sol, la luna, las estrellas, las piedras, la tierra, el fuego, los cerros, el huracán, las plantas, los animales, el arco iris, el viento, el hombre, la mujer y todo lo que existe en nuestra tierra. Y todo lo que Pacha-Mama había parido estaba vivo. Todo era diferente: los seres pensaban y hablaban igual que nosotros, las personas. Con el paso de las lunas, los vivos se fueron enmudeciendo hasta que, al final, nosotros

los runas quedamos con estas facultades y los demás seres siguen hablando y pensando pero en formas diferentes a las nuestras.

En estos tiempos lo que se sembraba se cosechaba en tres o cuatro días porque no había wañuy- muerte-. Por ello, nuestros lugares se llenaron de mucha gente; tanto así que en esos tiempos no había donde vivir, ni donde sembrar, por lo que la gente hasta sembró en las laderas más altas de los cerros, cuyas huellas aún permanecen hasta hoy. Nuestros antepasados, los inka-runas, eran hombres de paz y tranquilidad que querían honrar los deseos de Pacha-Mama. Pero como vivía mucha gente en los montes, cordilleras y laderas, las malas costumbres crecieron. Se olvidaron de apreciar la vida, valorar la palabra dada y respetar a los hermanos animales, ser solidarios con la comunidad y cuidarse entre ellos.

Triste por ver en lo que se habían convertido sus hijos, Atsil-Yaya conversó con Sami-Mama y Pacha-Mama para equilibrar el mundo. Así llegó Puyu-Mama (madre nube) que hizo llover para que la tierra se limpiara. El abuelo solía decir, al contarme esta historia, que entre los higos finos también crece la maleza... Primero llovió agua, pero como las gentes flotaban agarradas de los troncos de los árboles, entonces Pacha-Mama, con llanto en sus ojos, pidió a Puyu-Mama que lloviera fuego. Los hombres del mundo que viene murieron bajo las aguas hirvientes. Un hombre, una mujer y su perro lograron salvarse al subir a la cima del cerro Imababura. Cuando todo terminó, el hombre, la mujer y el perro vieron que todas las montañas habían desaparecido y, en

su lugar, Pacha-Mama había colocado nuevos bosques. Solo se mantuvo Baulu-Loma, donde estaba sentada la pareja con su perro, pero al lado de ella había surgido su hermano mayor, que siempre había vivido en las entrañas de la tierra. Era Kotama-Loma que había nacido con el amanecer del día...

Pero parece que ha llegado, nuevamente, el tiempo de la oscuridad. El abuelo Yaya dice que volvimos a perder las buenas costumbres y, por eso, nos ha llegado la muerte en forma de “hombre blanco montado en bestia”. Esto que vivimos parece estaba dicho: Después que pasó la lluvia de agua y fuego, las lomas se reunían para participaban en los juegos de Chunkana, en los cuales obtenían premios como abundancia, plagas de moscas, fertilidad del suelo, lanchas, agua, ratones, venados, lagartos, pájaros, zorros, lobos, conejos, tórtolas, escarabajos, vientos, lluvias, heladas, perdices, granizos y otros que beneficiaban y afectaban las chakras y la vida de los moradores que habitaban en sus cercanías. Estos premios duraban dos años.

Un día, Atsil-Yaya prometió al ganador del juego de las Lomas que le daría un premio que duraría para siempre. Las reglas eran muy sencillas: todos participarían pero solamente el ganador recibiría el premio y las demás seguirían con los privilegios acostumbrados. Al final del juego Kotama-Loma salió triunfante, por lo que Papa Dios le entregó un Kuri (barra de oro) como premio. Esta barra tenía la

bendición de hacer llover con lo que venía la prosperidad, la riqueza y el crecimiento. Desde ese momento Kotama-Loma colocó el Kuri en la punta de su cabeza, para que todos los pobladores pudieran ver las bondades de los Espíritus Vitales Universales y Pacha-Mama.

Dicen que aún hoy las personas de buen corazón pueden encontrar y ver a este kuri en la cima de la loma de Kotama; quienes lo encontraron al subir la mirada se transformaron en hatun-runas (hombres grandes) y su mensaje fue kuri-shimi (mensaje de oro y palabra de vida). En el final del mundo, dicen, Kotama-Loma perderá su virtud de hacer llover porque los runas se olvidarán de seguir las costumbres. Será el anuncio de que todo va a terminar hasta que amanezca otra vez... Parece que han llegado esos tiempos en que el sol no brillará igual. ¿Nosotros y los hombres blancos habremos olvidado las leyes de Pacha-Mama?¹⁸

¿La conquista o lo que perdimos? La oscuridad de los pueblos de las lunas

Antes de la llegada de los españoles, en el siglo XV, nuestros pueblos indígenas vivían en total armonía con el cosmos, la tierra y sus congéneres. Los primeros pobladores de los territorios andinos dedicaban sus días a la recolección de frutas y algunos cereales, a la siembra en las zonas del antiplano, la pesca y la caza, también a la construcción de sus

¹⁸ Elaboración propia a partir de la recopilación de mitos y leyendas Kiwches.



propias casas y “ciudades”. Estas comunidades estaban asentadas en diferentes lugares, sin sentir que eran dueños de la tierra o los ríos, aunque de ellos podían extraer los recursos para su subsistencia.

Nuestros ancestros amerindios tenían grandes numerosos e importantes desarrollos que les permitían comprender sus entornos, la vida natural, las leyes humanas y las normas divinas. Tenían una poderosa industria textil basada en el algodón y el tejido con tintas naturales, lo que les proporcionaba artículos para la decoración y la vestimenta. Asimismo, fabricaban grandes y hermosas piezas de orfebrería utilizadas para el intercambio y las ceremonias propiciatorias: el oro era el regalo de los hombres a los dioses, en contraprestación al obsequio que ellos hacían día a día al mundo.

Los pobladores tenían además de un amplio conocimiento medicinal, formas precisas para revisar el firmamento y encontrar sus medidas, un amplio desarrollo de la lengua: mezclaban pictogramas, ideogramas, signos fonéticos y, en sus escritos, quedaba reflejada la memoria de sus pueblos. Estos grupos originarios, mujeres y hombres aguerridos y orgullosos de sus comunidades, son la columna que nutre nuestra identidad y la historia presente.

Nuestros hermanos tenían una vida sencilla, guiada por los principios dictados por los dioses en los tiempos inmemorables: partidarios de una economía para la solidaridad y el cuidado, formas de cooperación que favorecen el bien común y la búsqueda constante de la propia felicidad. Para los pueblos indígenas que

habitaron nuestros territorios, felicidad y vida plena son sinónimos, pues es tarea del hombre encontrar un grado de armonía total, es decir, “vivir en comunión” consigo mismo, con la tierra, con el centro espiritual de la vida y con los otros seres (hombres y animales) *-plenitud-*

El proceso de conquista, el cual denominaremos en adelante primera colonización, significó el exterminio de los primeros pobladores y, con ello, la marginalización y desprecio de sus formas y estilos de vida. El descubrimiento de las tierras americanas abrió un panorama nuevo para los hombres europeos, quienes encontraron en los nuevos territorios la posibilidad de acrecentar sus riquezas, expandir el poder y proveer a los países de mano de obra barata pero cualificada en oficios agresivos y domésticos. Tras los viajes de Colón a las tierras americanas, los “soldados del antiguo continente” se apropiaron de los territorios, pero también cooptaron a los hombres, reclamando sus vidas para servir a Dios y a la Corona. Así, se estableció **la primera forma de opresión** a nuestras comunidades: las leyes de asentamiento. La ocupación del continente americano estuvo justificada en tres argumentos centrales, recogidos en los decretos reales:

<p>A. RES NULLIUS O “TIERRA DE NADIE”</p>	<p>Por el cual se presumía el hecho y el derecho de la distribución de los territorios entre los conquistadores, desconociendo la propiedad indígena, si la hubiese. Y no la había. Para nuestros hermanos la tierra no es de nadie, es un patrimonio de todos y su uso, racionado, es para satisfacer las necesidades de cada familia.</p>
<p>B. RES CARITAS O “TIERRAS PARA CRISTO”</p>	<p>Lo que implicaba la decisión de difundir los principios del cristianismo entre los habitantes de América, permitiendo la conversión forzosa en caso de negarse a aceptar esta religión. Los “blancos” sostuvieron, entonces, que los “indios carecían de alma” y los despojaron a ellos y sus pueblos de sus cosmovisiones frente a la vida, el espíritu y la existencia.</p>
<p>C. DERECHOS DE CONQUISTA O PRINCIPIO DE SOBERANÍA</p>	<p>Por el que los conquistadores podían ejercer control y dominio sobre los grupos y pueblos conquistados (no sólo de los bienes, también de los seres vivos). Así, los europeos iniciaron un incesante proceso de recaudo de las riquezas naturales acumuladas, y de hombres y especies que pudieran utilizar para sus beneficios (esclavitud)</p>

Estos argumentos permitieron a los “hombres blancos” proclamarse dueños de las tierras americanas y de los seres que habitaban en ellas. Este predominio sobre los territorios y sobre los hombres, mujeres y especies, significó el inicio de un proceso de erradicación violenta –y sistemática– frente a las formas de vivir de nuestros antepasados; modos que involucraban saberes, prácticas, costumbres, creencias y tradiciones que configuraban su identidad.

Los conquistadores, incapaces de comprender estos “sentidos de vida”, distintos a su manera de relacionarse con el mundo, urgidos de poder y riqueza, avanzaron en un proceso de humillación y exterminio de los pueblos indígenas, a quienes empezaron a llamar “salvajes” y “barbaros”. Tomás Ortiz (1605), entre otros clérigos españoles, justificó la imposición sobre las comunidades exhibiéndolos como “animales humanizados”:

Los hombres de tierra firme de Indias comen carne humana, y son sodomíticos más que ninguna otra generación. Ninguna justicia hay entre ellos, andan desnudos, no tienen amor ni vergüenza, son como asnos, abobados, alocados, insensatos; no tienen en nada matarse ni matar [...] Cuando más crecen se hacen peores; hasta los diez o doce años parecen que han de salir con alguna crianza; pero de allí en adelante se vuelven como brutos animales; en fin, digo que nunca crío Dios tan cocida gente en vicios y bestialidades, sin mezcla de bondad o cortesía (López de Gómara, 1954: 56).



El vínculo con la Madre Tierra, el equilibrio con los otros seres del cosmos, la pureza de corazón y la limpieza de la mente, principios propios de la plenitud de la vida de los pueblos originarios, se constituyó, entonces, en objeto de menosprecio y fundamento para la “implementación necesaria de un proceso civilizatorio”.

Así, las órdenes religiosas iniciaron un proceso de evangelización que sometió a los pobladores americanos, a partir de la supresión de todo vestigio ancestral y propio: se impuso el catolicismo, se destruyeron las representaciones “idólatras”, se eliminó la libertad y se sus-trajo todo bien individual o colectivo.

La predicación del Evangelio de Dios inauguró el asentamiento de múltiples comunidades religiosas que acrecentaron su poder a partir de las enseñanzas de la fe católica y los valores cristianos. De esta manera, bajo las figuras de la donación y la expropiación por excomuniación, obtuvieron propiedades y terrenos que luego se convertirían en haciendas y latifundios de producción en los que trabajan sus dueños por derecho: los indígenas. Las órdenes de Cristo promovieron la idea de un intercambio camuflado: los hombres, mujeres y niños trabajaban en sus terrenos y ellos les ofrecían protección, educación y enseñanzas de bien.

El mayor agravio de la conquista sobre nuestra Nación fue hacer creer a nuestros antepasa-

dos, y a sus futuras generaciones, que carecían de sociedades con bases científicas, económicas, políticas, culturales y sociales desarrolladas en alto grado. Aun hoy se vive con el imaginario del “conquistador”:

[...] Esos bárbaros, aunque, como se ha dicho, no sean del todo incapaces, distan, sin embargo, tan poco de los retrasados mentales que parece no son idóneos para constituir y administrar una república legítima dentro de los límites humanos y políticos. Por lo cual no tienen leyes adecuadas, ni magistrados, ni siquiera son suficientemente capaces para gobernar la familia. Hasta carecen de ciencias y artes, no sólo liberales sino también mecánicas, y de una agricultura diligente, de artesanías y de otras muchas comodidades que son hasta necesarias para la vida humana [...] Con perfecto derecho los españoles ejercen su dominio sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio y todo género de virtudes y humanos sentimientos son tan inferiores a los españoles como los niños a los adultos, las mujeres a los varones, como gentes crueles e inhumanos a muy mansos, exageradamente intemperantes a continentales y moderados, finalmente, estoy por decir cuanto los monos a los hombres (Mejía, 1963: 256-257).

Como lo relata Fray Bartolomé de las Casas en el texto “Brevisima relación de la destrucción de las Indias” (1552), este proceso de dominación y esclavitud implicó, además de la muerte de miles de hombres, mujeres y niños, la estigmatización de los pueblos denominándolos como incapaces de razonar, cobardes como liebres, sucios como puercos, crueles, ladrones, mentirosos, haraganes, hechiceros, micrománticos, además de encontrarlos culpables de otros defectos y vicios más. Esta tradición de prejuicio, humillación, desposesión e injuria se ha mantenido hasta nuestros días: nos han enseñado a civilizar la mente y el cuerpo para no parecernos a los “primitivos” y “salvajes” antecesores.

Esta primera colonización, fundada en las atrocidades propias del periodo de conquista –venta, tortura y muerte de grupos indígenas–, impuso un régimen de poder que ubicó a los hombres blancos en la punta de la pirámide social y a los pueblos indígenas y sus descendientes. Así, desde el siglo XV hasta nuestros días se ha mantenido una hegemonía étnica y cultural que reconoce y valora únicamente los saberes “occidentales” –el conocimiento europeo y el modelo económico capitalista– y excluyen los principios de las comunidades y pueblos indígenas (Mignolo, 1995).

Por ello, la segunda colonización, propia de los siglos XIX y XX, ha estado asociada con la supremacía de los ideales y modelos del progreso y el desarrollo, heredados de los conquistadores europeos, sobre los principios culturales y sociales que reivindican la identidad de distintos colectivos, no sólo raciales

o étnicos, sino también sexuales, sociales e, incluso, religiosos. Como resultado de estas imposiciones, se han desarrollado nuevas formas de violencia que afianzan la exclusión, marginalidad y desprecio hacia estos grupos humanos. De esta forma, encontramos “razas superiores” que ocupan posiciones de poder y las “inferiores”, ubicadas en las periferias y discriminadas social y políticamente.

¿Qué necesitamos recuperar? Escuchando las voces del río, el árbol y la tierra

Las atrocidades y excesos que se han derivado de los procesos de colonización descritos, entre los que se encuentra el “vacío” espiritual, la deshumanización y la ausencia de conexión con el entorno, ha hecho necesario recuperar y reivindicar los principios que guiaban la vida de nuestros antepasados. Es así como surge la propuesta del Buen Vivir - Vida en plenitud-, entendida como la posibilidad que tenemos todos los hombres para poder hacer nuestra propia vida sin dejarla a merced de factores externos y hostiles.

La idea de desarrollo, presente en los enfoques modernos, era inexistente en la cosmovisión de nuestros pueblos ancestrales. Para ellos el futuro está atrás –ni lo miramos, ni lo cono-





ce mos—, y el pasado lo tenemos al frente —lo vemos, nos configura y sobre él construimos nuestro camino—¹⁹. La *Vida en Plenitud* reconoce que el hombre está acompañado, durante el tránsito que realiza por el sendero de la vida, por diferentes “amigos”: i) los ancestros que se hacen “uno con él”; ii) la comunidad que es el entorno cambiante; iii) la naturaleza que es inmutable en sentido y conciencia, pero precedera en materia (Acosta, 2010).

Así, la *Vida Plena*, en palabras de nuestros pueblos indígenas, implica compartir el “estar juntos” con todos los otros seres; seres que tienen vida y son parte del hombre, pero también seres que están muertos y han trascendido en el espíritu de la humanidad misma. Esta postura reconoce la existencia de múltiples *mundos*—el mundo de arriba, el mundo de abajo, el mundo de afuera y el mundo del aquí—, cuya convergencia permite que el hombre viva no en un espacio de tiempo, sino dentro del mismo tiempo.

La idea de comunidad propuesta por la Vida en Plenitud no recurre a una idea del nosotros tradicional, en la que se sobrepone la noción de “yo”, sino que cobija, protege y demanda un pensamiento colectivo, en el que todos y cada uno de nosotros “somos-con-el-otro”. La plenitud implica, entonces, situarnos como humanos en un plano secundario, o sea, por debajo del equilibrio con los otros y con lo otro: “El universo es permanente, siempre ha existido y existirá; nace y muere dentro de sí mismo y sólo el tiempo lo cambia” (pensamiento Kichwa).

Por ello, cuando hacemos daño a nuestros semejantes, incluyendo a la naturaleza, nos lastimamos a nosotros mismos:

“Cada acto, cada comportamiento en el mundo tiene consecuencias cósmicas: los cerros se enojan o se alegran, se ríen o entristecen, sienten, piensan, existen [...] están” (pensamiento Kichwa).

¹⁹ Acosta señala que en la cosmovisión indígena no existe el concepto de desarrollo entendido como proceso lineal que establezca un estado anterior o posterior. No hay aquella visión de un estado de subdesarrollo a ser superado y, tampoco, un estado de desarrollo a ser alcanzado forzando la destrucción de las relaciones sociales y la armonía con la Naturaleza. Para los pueblos indígenas tampoco hay la concepción tradicional de pobreza asociada a la carencia de bienes materiales o de riqueza vinculada a su abundancia.

La *Vida en Plenitud* se relaciona con la “búsqueda de la felicidad de todos los pueblos”, es decir, con la posibilidad de construir sociedades sustentadas en la convivencia “comunitaria”, a partir del reconocimiento de la diversidad, la reciprocidad, la igualdad social, la solidaridad y la armonía con el entorno y la naturaleza.

Justamente, la filosofía de una *Vida Plena* responde a décadas de resistencias y luchas sociales de trabajadores, maestros, indígenas, campesinos, pobladores urbanos, estudiantes, ecologistas, mujeres, ancianos, jóvenes y sectores académicos, quienes han exigido que sus demandas sean escuchadas y resueltas en el marco de las prioridades locales y nacionales. Retomando las voces de los sectores marginados por la historia, este “sentido de vida” es una oportunidad para construir una sociedad sustentada en la convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la Naturaleza (Pachamama), a partir del reconocimiento de los diversos valores culturales existentes en un país y en el mundo (Acosta, 2010).

Algunos académicos, guiados por la filosofía de la Vida en Plenitud, encuentran que en el

mundo y, por tanto, en la vida cotidiana, se observa un “mal desarrollo”, basado en la eficiencia, es decir, en maximizar resultados como “trabajadores”, reducir los costos de vida y conseguir una acumulación de capital incesante. Esta situación ha desatado brechas de inequidad y desigualdad que *sobrepasan* las relaciones de los sujetos y causan daños fatales sobre el entorno. Para erradicar los efectos de estos vínculos desequilibrados con nuestros hermanos y con la madre tierra, la *Vida en Plenitud* pondera el goce y disfrute de los *Derechos de la Naturaleza y del Buen Vivir*, los cuales benefician a la comunidad en su conjunto.

Estos derechos exigen el respeto y reconocimiento de la naturaleza. Asimismo, promueven acciones orientadas al mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. En la filosofía de la *Vida Plena*, la Naturaleza deja de ser un objeto manejado de acuerdo con la utilidad o beneficio que podamos sacar los seres vivos de él y pasa a ser un sujeto de derechos, incluyendo el respeto por las formas de vida que brotan de ella. Estos derechos corresponden a:

Reconocer a la naturaleza como ser vivo, fuente de vida alimento, enseñanza, con derechos inherentes e inalienables.

Respetar la Pacha Mamá, brindándole el derecho a continuar sus ciclos y procesos vitales: los derechos que tienen los humanos, los tendrá la madre naturaleza.

Promover y garantizar las obligaciones de los seres humanos con la madre naturaleza, su deber de vivir en armonía con ella, actuar acorde con los derechos y obligaciones, defender, respetar, proteger, conservar, restaurar la integridad de sus ciclos procesos y equilibrios vitales, promover y difundir estos derechos, garantizar la paz y eliminar las armas nucleares, químicas, biológicas.

Garantizar que el daño causado a la madre naturaleza se rectifique y quienes lo produjeron paguen por ello para restaurar la lesión.



Vivir plenamente supone, entonces, una visión integradora de nosotros mismos, inmersos en una comunidad terrenal que incluye, además de otros hombres y mujeres –nuestros hermanos de sangre y tierra–, el aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles, los animales. Se trata de aprender a vivir equilibradamente, pues, es tarea del hombre sabio, encontrar un grado de armonía total con la comunidad y con el cosmos, es decir, “vivir en comunión” con la tierra, con el centro espiritual de la vida y con los otros seres.

para una nueva visión de futuro (Huanacuni, 2010). Vivir plenamente es el producto de la realización afectiva y espiritual de todos los sujetos, lo que implica la construcción de paz, es decir, la posibilidad de tener “una tierra sin mal”. Este concepto se construye, justamente, desde posiciones que revisan y reinterpretan la relación entre los seres humanos y la naturaleza, por lo que propone un tránsito del antropocentrismo al “bio-pluralismo” – la actividad humana depende del uso y re-generación de los recursos naturales–.

El Buen Vivir se fundamenta en cuatro principios basados en la cosmovisión de nuestras comunidades indígenas: i) existe un vínculo que conecta todos los elementos de la vida; ii) la reciprocidad está relacionada con la co-participación de los mundos de arriba, abajo, los seres humanos y la naturaleza en la búsqueda del bien común; iii) la correspondencia es la proporción y armonía de todas las formas de vida del universo; iv) la complementariedad de los opuestos sustenta el mundo, por ello la diversidad es fundamental.

Cuando el hombre vive plenamente, encuentra satisfechas sus necesidades, no sólo en términos de la obtención de bienes y servicios, sino en la posibilidad de: amar y ser amado; disfrutar la vida en paz; establecer armonía y diálogo con la naturaleza y sus entornos; proteger y valorar la cultura. Asimismo, cuando buscamos vivir de esta forma, ajustamos nuestras acciones bajo criterios de igualdad y justicia social, a partir del diálogo con la cultura, los saberes y los modos de vida de los pueblos y comunidades que son distintos a la propia.

Una *Vida en plenitud* es aquella en la que el hombre construye una identidad, personal y colectiva, en relación con los seres vivos. Así, configura una forma de vivir que recupera la memoria y la historia ancestral como soporte



La educación para la Vida en Plenitud. Deliberaciones para su construcción

Para diferentes teóricos de la Vida en Plenitud, la educación cumple un papel fundamental para transformar el horizonte de sentido que ha tenido la sociedad en los últimos tiempos. Justamente, uno de los desafíos de esta propuesta es la posibilidad de incorporar al sistema educativo el conocimiento comunitario, ancestral y práctico, el cual fundamenta nuestra experiencia humana. Así, la escuela se configura como el espacio propicio para el intercambio de saberes -otros-, pues es en ella donde se construye el pensamiento de los diferentes grupos humanos que conforman la sociedad.

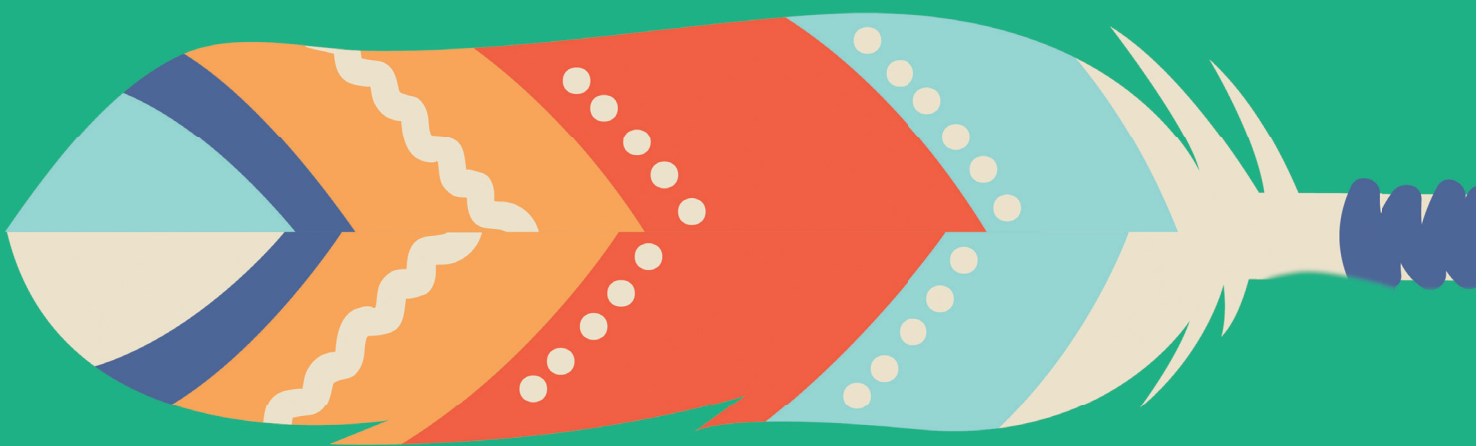
Uno de los propósitos de la educación para el Buen Vivir es aportar a la formación para la ciudadanía. No obstante, esta educación cívica no se fundamenta en valores o principios tradicionales, sino en re-construir la idea de una “ciudadanía universal”, de la tierra: enseñar a vivir y reconocer que la vida implica relaciones con otras formas de vida. Asimismo, esta propuesta pedagógica exige “cierta inteligibilidad recíproca”; es decir, la posibilidad de comprender las múltiples experiencias del mundo, entre las cuales se encuentran las propias vivencias humanas (Sousa, 2010).

La educación para el *Sumak Kawsay* implica forjar en los ciudadanos, desde los infantes hasta los adolescentes, el sentimiento de orgullo y dignidad por las decisiones colectivas que

han permitido consolidar nuestra Nación. Se trata, entonces, de favorecer una mirada sobre la soberanía de forma diferente: con este tipo de formación se busca crear conciencia acerca de las necesidades de nuestro pueblo, es decir, de visibilizar y ocuparnos de nuestros problemas, aquellos que obstruyen la calidad de vida de nuestra gente.

Al respecto, el *Buen Vivir* se conecta con una educación que fortalece las capacidades de los sujetos y contribuye a su bienestar, pero particularmente, a la consecución de una vida feliz. Uno de los cambios más importantes de esta propuesta formativa está orientado a la ampliación de las potencialidades individuales y colectivas de la población, las cuales posibilitan el aprendizaje, uso y generación de nuevos saberes, así como de otras técnicas, artes y formas culturales. Adicionalmente, la educación para Vivir Bien aspira a construir comunidades de aprendizaje, entendidas como una sociedad local que aprende, innova, consolida sus mejores tradiciones o crea oportunidades que, en su mismo funcionamiento, integra y desarrolla las capacidades de sus miembros.

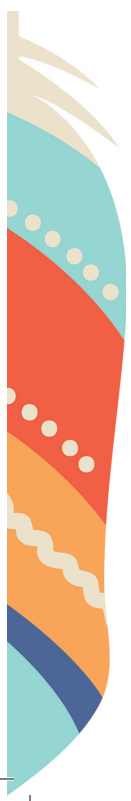






**DIDÁCTICAS DE SENTIDO DE VIDA,
MEMORIA Y PAZ**





DIDÁCTICAS SENTIDO DE VIDA
MEMORIA Y PAZ

CAPÍTULO 2



DIDÁCTICAS SENTIDO DE VIDA, MEMORIA Y PAZ

Corpografías de la memoria

Autoras: Liliana Ávila y Laura Rodríguez

¿Qué es una corpografía de la memoria?

La corpo-grafia es una experiencia formativa-colectiva que busca generar relaciones entre la representación gráfica del cuerpo y las emociones, entre los recuerdos y las narrativas. Su denominación hace una analogía con la cartografía, siendo una representación del territorio corporal que se reconoce construido y afectado por diferentes situaciones que lo atraviesan.



Con esta metodología, en la que el cuerpo es el centro de la reflexión, se logra una conciencia de las emociones, los relatos y las narrativas históricas como factores que afectan directamente lo que nos constituye.

Corpografiarnos significa ser capaces de reconocer las trayectorias vitales a través de las emociones; transitar por nuestros recuerdos y esperanzas con la certeza que, desde allí, son posibles otras formas de conocer y transformar las relaciones entre los sujetos. Asimismo, la estrategia metodológica busca propiciar la reflexión sobre la relación siempre necesaria del conocimiento con la experiencia del sujeto situado, es decir, en un espacio y tiempo determinados.

¿Cuáles son sus componentes para realizar una corpografía?

Para realizar una se debe contar con los siguientes elementos:

Representación de las memorias: micro-narrativas. Los textos literarios compartidos en la experiencia giran en torno al cuerpo, entendido como territorio de emociones y vivencias plasmadas en la propia piel. Estos cuerpos narrados y rimados están ligados a situaciones que, de alguna manera, comprometen la dignidad humana, los derechos y la autonomía. El propósito fundamental de los fragmentos es animar a los participantes a vivir la experiencia del otro a través de la “imaginación narrativa”. En otras palabras, la

literatura se convierte en posibilidad de comprender que sentirse reconocido, tener una vida digna o gozar de libertad, es algo que atraviesa el cuerpo.

Representaciones corporales. Siluetas de papel. El propósito del ejercicio es crear en las siluetas de papel pequeñas narrativas sobre aquella parte asociada a la emoción que se ha evocado. Las siluetas, tendrán medidas y representarán a cada uno participantes del ejercicio. Todos pondrán sobre ellas tres aspectos que los caractericen y hagan parte esencial de sí. Sobre estos cuerpos de papel, se plasmarán emociones coligadas a la preguntas **¿cuándo se ha visto vulnerada mi dignidad?, ¿cuándo se ha visto reivindicada mi dignidad?** y las huellas dejadas por estas situaciones.

Acogida y cuidado frente a las emociones del otro. *Corpografiarnos* no sólo permite una travesía al interior de sí, sino también, un recorrido por la experiencia del otro. De esta forma, el ejercicio permite transitar, mediante la imaginación, las trayectorias de vida y las emociones de nuestros congéneres. Caminar por sus recuerdos y sueños se configura en un marco de comprensión sobre la dignidad humana; en una exhortación para que todos y todas sean tratados como sujetos con derechos en un entorno de respeto y libertad, mediante vínculos de acogida y cuidado.



¿Cómo llevar a cabo una corpografía?

Ambientación del espacio. El lugar donde se realiza la *corpografía* debe estar ambientado con fragmentos de narrativas literarias, cuyo tema central sea el cuerpo y su vínculo con las emociones. De esta forma, se busca que los participantes traigan a su memoria recuerdos, sensaciones y emociones que faciliten el desarrollo de la actividad.

1. Conectar el cuerpo. En esta fase se solicita a los participantes ponerse de pie en un círculo, cerrar sus ojos y respirar profundamente. Se busca crear un ambiente tranquilo y dispuesto para la relajación y liberación de las tensiones de los sujetos y dejar algunas tensiones que tengan en el cuerpo. Con movimientos leves se buscará la disposición para el ejercicio. A continuación, se leerá un fragmento de la novela *El hombre Ilustrado* de Ray Bradbury.

2. Huellas corporales. Se pide al grupo organizarse en parejas. Por turnos, cada participante plasmará la silueta de su compañero en el papel kraft. Una vez realizadas las siluetas, cada sujeto personalizará su cuerpo de papel con tres elementos que lo identifiquen (hagan parte fundamental de sí). Para esto, se dispondrá de diferentes materiales, entre otros: colores, pinturas, marcadores, telas, hilos, lana.



A partir de la pregunta **¿cuándo se ha visto vulnerada mi dignidad?**, se invitará a los participantes a escribir una micro-narrativa en su silueta, que retrate qué sintieron en aquella ocasión. Luego, se pensarán las emociones evocadas en relación con las huellas y manifestaciones resguardadas en el cuerpo. Estas huellas serán también plasmadas con diferentes materiales y estrategias gráficas sobre las siluetas. Se procederá, de la misma manera, con la pregunta **¿cuándo se ha visto reivindicada mi dignidad?**.

Acogida y cuidado: mi relación con el otro

Luego del trabajo personal, se dispondrá de un momento para la reflexión grupal. Se socializará lo que cada uno desee compartir de la experiencia vivida. A partir de esta socialización, se invitará a que los participantes entreguen a otros una imagen, palabra o símbolo que represente una emoción con la que **acogen** y **cuidan** a quienes los rodean. Estas emociones harán también parte de sus cuerpos representados en las siluetas.

Para finalizar el ejercicio, se escuchará la canción Cantares del grupo Putumayo. Esta canción permite hacer un recorrido por diferentes sentidos y sensaciones que reivindican la idea del cuerpo como territorio cargado de huellas y memorias.

¿Cómo se procedió al diseño de la didáctica con los docentes?

Nombre del Taller	Sentidos que se Activan
Corpografía	Tacto Gusto Olfato Oído vista

Emociones que se abordan en el taller	Preguntas investigativas orientadoras	Recursos necesarios para la sesión
<p>Amor</p> <p>Solidaridad</p> <p>Vergüenza</p> <p>Culpa</p> <p>Miedo</p>	<p>¿Cuándo se ha visto vulnerada mi dignidad?</p> <p>¿Cuándo se ha visto reivindicada mi dignidad?</p> <p>¿Qué emoción suscita ese recuerdo?</p> <p>¿Qué huellas corporales ha dejado esa emoción?</p>	<p>Siluetas de papel</p> <p>Elementos para decorar</p> <p>Papeles con las emociones</p>



Emociones en Corpografías

La didáctica corpografías parte de la conciencia corporal, de un sentirnos ubicados en un espacio y tiempo específicos. Los fragmentos literarios son las primeras provocaciones que instan a que las y los participantes piensen en su propio cuerpo como territorio donde habitan los recuerdos, las experiencias, las huellas de los caminos recorridos, los sueños. Nuestro cuerpo está construido por lo pasado, lo presente y la posibilidad. Desde esta conciencia corporal se promueve una evocación de emociones relacionada con la vulneración y reivindicación de la dignidad.

A través de esta didáctica, se busca que los docentes puedan recorrer sus recuerdos para

resignificarlos desde el momento presente. La indignación, la vergüenza y el miedo que se pueda sentir frente a la vulneración, se puede transformar en motor para la implementación de acciones donde se reivindique la dignidad.

La didáctica tiene como uno de sus componentes el relacionamiento con el otro desde la empatía y para la solidaridad. El espacio de escucha propicia una comprensión de la emoción del otro, los procesos de empatía se fortalecen al reconocer experiencias y sentires comunes. Acoger y cuidar se convierten en caminos para construir un sentir común, los participantes entregan una emoción al otro, un símbolo del vínculo que nos une.



Referencias

Michell, H.M. (2010). Por siempre amor. En Antología de mujeres poetas afrocolombianas (p. 352). Bogotá: Ministerio de cultura. Recuperado de http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/87970/16-antologia-de-mujeres_afrocolombianas_.pdf

Bradbury, R. (1951). El hombre ilustrado. Recuperado de http://www.ict.edu.mx/acervo_hermeneutica_ray_El%20hombre%20ilustrado%20Ray%20Bradbury.pdf



Epístolas y epifanías del tiempo

Autora: Adriana Chacón



¿En qué consiste la didáctica?

Epístolas y Epifanías es una propuesta didáctica de carácter histórico-narrativo, cuyo propósito es aprovechar el potencial epistémico, estético, ético y afectivo de la escritura, principalmente a través del relato y la memoria individual y colectiva²⁰. Se busca movilizar las emociones a partir de la evocación de experiencias vivenciadas a través del tiempo –tanto en el plano personal como social–, y que nos han dejado una huella indeleble, la cual se manifiesta en nuestros modos de sentir, ver, comprender y valorar la realidad y lo que somos, así como en nuestras maneras de interactuar con los otros y con el mundo, de reconocernos como parte de una sociedad.

Los recuerdos como las epifanías²¹ aparecen, unas veces nos iluminan y revelan lo que fuimos, lo que somos y podemos llegar a ser, otras veces se dilatan borrosos, escurridizos, sin permitirnos comprender que ha sucedido y el porqué de nuestros sentimientos, pensamientos y acciones. Por momentos brotan con clarividencia y al instante se desvanecen dejándonos una impresión casi enigmática. Los recuerdos vivifican nuestras emociones, volvemos a sentir enojo, tristeza, asombro, temor, alegría, pasión, dolor, vergüenza, culpa, amor, odio... nos hallamos de repente renovando el episodio con la misma intensidad de entonces y descubrimos rencores, sin sabores, afectos, simpatías que parecen imborrables. El escritor uruguayo Mario Benedetti intenta definir en un poema los recuerdos, descubrir y describir lo que nos provocan.

20 Paul Ricoeur en su texto “La memoria, la historia y el olvido”, señala que la memoria es la conciencia del pasado, más exactamente es sobre las impresiones que tenemos del pasado, que nos vinculan con el presente y proyectan hacia el futuro. De manera individual buscamos a través de nuestros recuerdos la conciencia de sí mismos (mirando hacia nuestro interior), en tanto que la memoria colectiva apela a nuestra identidad social, indaga sobre nuestra pertenencia a los distintos grupos sociales (familia, escuela, barrio, etc.). Para Ricoeur el pasado tiene que ver con el espacio de la experiencia y el futuro con el horizonte de la espera.

21 La palabra Epifanía deriva del vocablo griego epifaneia que significa aparición, manifestación. Se relaciona con los verbos epifainw: Mostrarse, aparecer de pronto, hacerse visible, iluminar, y faivnw: dar luz, alumbrar, hacer brillar, por lo que son palabras afines: fantasma, fantasía y fantástico.

Fundación de un recuerdo

*No es exactamente como fundar una ciudad
sino más bien como fundar una dinastía*

*el recuerdo tiene manos nubes estribillos
calles y labios árboles y pasos
no se planifica con paz ni compás
sino con una sarta de esperanzas y delirios*

*un recuerdo bien fundado
un recuerdo con cimientos de solo
que con todo su asombro busca el amor
y lo encuentra de a ratos o de a lustros
puede durar un rumbo o por lo menos
volver algunas noches a cavar su dulzura*

*en realidad no es como fundar una dinastía
sino más bien como fundar un estilo*

*un recuerdo puede tener mejillas
y canciones y bálsamos
ser una fantasía que de pronto
se vuelve vientre o pueblo
quizá una lluvia verde
tras la ventana compartida
o una plaza de sol
con puños en el aire
un recuerdo sólidamente fundado
fatalmente se acaba si no se lo renueva
es decir es tan frágil que dura para siempre
porque al cumplirse el plazo lo rescatan
los viejos reflectores del insomnio
bueno tampoco es como fundar un estilo
sino más bien como fundar una doctrina*

*un recuerdo amorosamente fundado
nos limpia los pulmones nos aviva la sangre
nos sacude el otoño nos renueva la piel
y a veces convoca lo mejor que tenemos
el trocito de hazaña que nos toca cumplir*

*y es claro un recuerdo puede ser un escándalo
que a veces nos recorre como un sol de franqueza
como un alud de savia como un poco de magia
como una palma de todos los días
que de repente se transforma en única
pensándolo mejor
quizá no sea como fundar una doctrina
sino más bien como fundar un sueño.*

Una manera de atrapar los recuerdos y vincularlos con nuestras emociones es la escritura. Así, tenemos el uso del género epistolar, considerado la forma de escritura más afectiva, espontánea, abierta y sincera que existe, además de producir fascinación tanto a quien la remite como a quien la recibe.

La carta podría percibirse como una conversación a distancia, aunque es probable que sea más transparente y honesta, pues se realiza en ausencia de nuestro interlocutor. Se conserva el espíritu de la oralidad en un tipo de escritura que fluctúa entre la calidez de la informalidad y el esfuerzo por una elaboración inteligible, a veces retórica, que caracteriza la formalidad. La epístola también está en la frontera entre lo cotidiano y lo literario así no seamos grandes escritores, pues queremos darle estética a nuestras palabras, un tono y un registro finos, éticos, aunque lo que se quiera decir esté permeado de dureza, arrebatado o entusiasmo. De manera que la carta es el género democratizador de la escritura, todos podemos acceder a su uso, nadie está privado de ello, se elabora cuando se desea y se dirige a quien se quiera. Incluso, en condiciones de analfabetismo, se convierte en un ejercicio interesante de inteligencia cuando se le pide a alguien que escriba lo quiere expresar, procurando hallar los mejores términos o las más bellas figuras.

La escritura de la carta vivifica un momento, con ella afloran emociones muchas veces ocultas o indescifrables, intangibles, imprecisas, se dicen verdades quizá indecibles, se devela nuestra capacidad narrativa y nos sorprendemos al descubrir lo que somos capaces de escribir y el

modo en que conseguimos hacerlo. Asimismo, aquello que no dijimos, los implícitos. Declaraciones, confesiones, solicitudes, reclamos, entre otros, están tras las misivas que pueden ser públicas o privadas, familiares o institucionales, con objetivos afectivos o administrativos; misivas que pueden nutrirse de otros géneros (poesías, canciones, noticias, cuentos, descripciones), en todo caso con éstas ponemos a prueba nuestra elocuencia y prolijidad. Por eso, es entre las formas de escritura, quizá la más afectiva, nos impacta, nos afecta en toda su extensión como emisores o receptores, nos resulta sugerente y sugestiva, desencadena acciones y reacciones, ya que al envío de la misiva le es inherente la espera de una respuesta, por lo que no en vano se le reconoce también como correspondencia. Aunque, claro está, siempre queda la posibilidad de que no exista quien nos escriba o devuelva los mensajes, como le ocurre al coronel de García Márquez.

El escritor Pedro Salinas dice sobre las epístolas:

Cuántas veces se han dejado caer pensamientos en un papel, como lágrimas por las mejillas, por puro desahogo del ánimo, enderezados más que al destinatario al consuelo del autor mismo. Es esta la forma esencialmente privada de la carta, la privadísima [...] Algunas cartas de pura y simple intención se pierden por los correos, sin que se sepa cómo, y nunca llegan a las manos que se quería. Otras del mismo linaje, que probablemente no aspiraban a pasar de una persona, llevan dentro carga de espíritu tan propulsora, que traspasan su propósito y se las entrega, finalmente, a la humanidad.



¿Cuáles son los componentes de la didáctica?

Para el desarrollo de la didáctica Epístolas y Epifanías se requieren:

Objeto de memoria o evocador de recuerdos. Los recuerdos se pueden traer a la memoria de muchas maneras. A veces, vienen de repente, sin invitación como las epifanías, otras veces algún evento nos evoca lo vivido. Pero podemos también provocarlos, cuando por ejemplo vemos un álbum fotográfico o reparamos en un baúl o armario o en aquel objeto abandonado en el depósito, altillo o sótano. Hay quienes han guardado por años sus cartillas de lectura o las ven ahora a la venta en los almacenes etiquetados como “retro”, sus libretas de calificaciones, sus cuadernos con las primeras letras, etc. Los participantes pueden acudir a un objeto concreto como estos, pero también, a un ejercicio de relajación y meditación en el que intencionalmente escarbemos hasta encontrar aquellas experiencias o situaciones que nos remitan a la persona a la que le escribiremos.

Asimismo, podría apoyarse el ejercicio con un tema musical o un videoclip alusivo a las cartas²². Lo dicho vale para el pasado, pero también para nuestros destinatarios del presente y el futuro, pues necesitamos traer a colación el

suceso que me vincula con las personas a las que enviaré las misivas. Para el caso del presente, puede tratarse de un objeto relacionado con un momento compartido, por ejemplo, un material recibido y conservado especialmente. En cuanto al futuro, probablemente haya alguna señal o indicio que nos remita a ese estudiante que quisiéramos proyectar en el futuro.

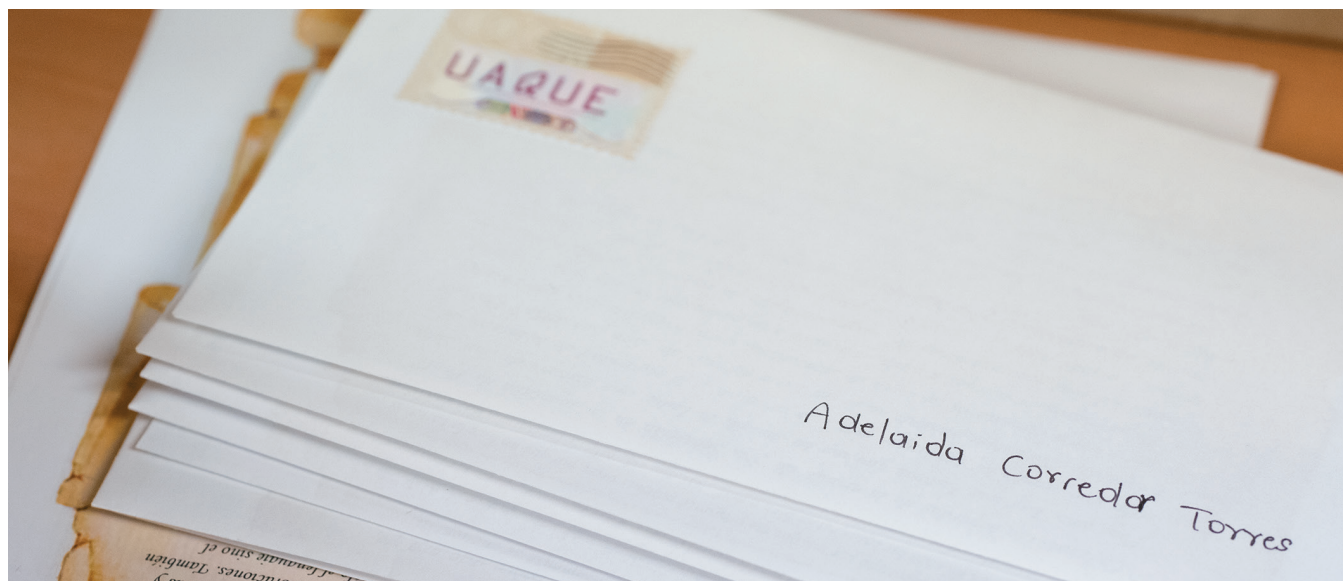
Cartas para maestros

El género epistolar ha alimentado investigaciones, talleres y distintas actividades relacionadas con el ejercicio pedagógico. Se tendrá un acopio de cartas dirigidas a maestros o profesores, tomadas de distintos documentos, que puedan activar, por un lado, la comprensión sobre el potencial del género epistolar y, por otro, las emociones que provoca la lectura de una misiva. Entre estas epístolas tendrán un particular protagonismo **la carta escrita por el filósofo y escritor colombiano Estanislao Zuleta y Carta a un maestro desconocido del escritor también colombiano William Ospina²³**.

Las cartas estarán puestas en sobres tradicionales –con estampillas de ser posible– y marcadas con el nombre de los/las participantes. Se dispondrá de unas cuatro o cinco cartas con distintos remitentes, que serán dirigidas a los/las docentes.

²² Existen varios temas musicales relacionados en la escritura y envío de cartas y sus efectos cautivadores para remitentes y destinatarios: Tenemos desde canciones infantiles como Carta al viento hasta La carta perdida de la canautora argentina Soledad Pastorutti. Al final del documento enlaces de videoclips relacionados.

²³ Adjuntas al presente documento.



Materiales para escritura epistolar. Buzón o casillero, papel carta blanco y hojas de block rallado o cuadriculado que servirán de plantilla o base. Postales, sellos, lápices, lapiceros, estampillas, objetos con los que se quiera acompañar las misivas, sobres, esquelas, tarjetas, etc. Podrían usarse estampillas con las imágenes o símbolos del proyecto.

¿Cómo se elabora la didáctica?

Los pasos para el desarrollo de la didáctica son:

1. Se dispondrá de un buzón que contiene las cartas escritas dirigidas a maestros, entre éstas, las de los escritores colombianos Estanislao Zuleta y William Ospina. Una vez se entreguen las cartas a los maestros y se les permita leer de manera individual por unos minutos, se les pedirá que lean algunas en público. En seguida, se compartirán opiniones sobre su contenido en relación con el papel del docente y la escuela en la configuración de sentidos de vida, memoria y paz.
2. Lectura o declamación del poema de Mario Benedetti “Fundación de un Recuerdo”. Se pide a los/las participantes escribir tres cartas dirigidas a tres personas representativas en sus vidas a lo largo del tiempo, por la huella imperecedera que han dejado. Una carta al pasado, otra al presente y otra al futuro.
3. Se pedirá a los docentes que pongan sus cartas en el buzón –pueden ser anónimas si así lo desean–. Luego, se sacarán al azar del buzón y se compartirá y dialogará alrededor de la lectura de algunas de éstas. Finalmente, se construye conjuntamente el perfil (mapa) del maestro que deseamos ser, inspirados en la propuesta de la didáctica desarrollada.





Emociones encriptadas: entre las palabras y el papel

Las emociones constituyen el sustrato de la experiencia humana, a través de éstas podemos hacer catarsis, reanimar nuestros sentidos, re-significar nuestras ideas y trascender hacia la formación de la cultura política²⁴. Nuestras creencias, pensamientos y valores, se soportan en las emociones. Estas son juicios de valor, señala Nussbaum (2008), es decir, con ellas evaluamos o apreciamos lo que significa vivir bien o tener una *vida buena*, juzgamos las acciones que consideramos virtuosas y reflexionamos acerca de los principios políticos que orientan a una sociedad y sus instituciones. De ahí que se requiera una edu-

cación de una cultura pública de las emociones. A ello, contribuyen significativamente las narrativas de nuestras identidades, y el género epistolar puede ser una manera de hacer aflorar nuestras emociones.

Considerando lo planteado, esta propuesta didáctica busca, a través de la escritura de cartas, provocar la reflexión sobre la práctica docente, el papel de la escuela en la configuración de sentidos de vida y la reconstrucción de memorias para la paz y la convivencia. También, ofrece elementos a la comunidad educativa para fortalecer, mejorar, restablecer, sanar o, de ser necesario, terminar las relaciones entre sus miembros, de manera que las interacciones puedan nutrirse con el flo-

²⁴ Al respecto vale la pena considerar lo dicho por Martha Nussbaum en sus textos “Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones” (2008) y “Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?” (2014). La filósofa señala que las emociones son “eudaimonistas”; es decir, que florecen del sujeto y tienen que ver con la búsqueda de una vida buena o una vida plena.



recimiento de emociones que permitan pensar la convivencia como una oportunidad de reivindicarnos con los recuerdos del pasado, aprovechar los momentos del presente y construir conjuntamente un futuro promisorio y estimulante. En otras palabras, se trata de re-significar nuestras historias y ser partícipes en la construcción de nuestro propio destino.

Para ello, se pide los participantes escribir una carta a tres personas que han sido parte de su vida a lo largo del tiempo. Son cartas a las epifanías de la memoria, del tiempo y la distancia, de los recuerdos y las emociones que vienen con ellos. Una carta a alguien que estuvo en mi pasado, otra con quien vivo el presente y otra para quien probablemente me recordará en el futuro como yo ahora revivo en la memoria a quienes han dejado una huella en mí. Ahora bien, puesto que se trata de recuperar y renovar los eventos relacionados, especialmente, con mi ejercicio docente, escribiremos tres cartas a tres “fantasmas”. Durante el taller se leerán las

cartas en el grupo —no es necesario identificar autor—, mientras se construye conjuntamente el perfil (mapa) del maestro que deseamos ser.

Con esta didáctica se pueden indagar temas relacionados con la autoestima docente, el autoconocimiento, los planes de vida, las aspiraciones, las virtudes que consideramos nos llevan a tener una vida buena. También las memorias en disputa, memorias del olvido, el dolor y la esperanza. Se puede igualmente responder a preguntas como: ¿a quiénes recuerdo y por qué los recuerdo? ¿A quién recuerdo en mi rol de estudiante y profesor? ¿Cuáles de mis saberes entran en conflicto con mis acciones? ¿Qué futuro deseo para mis estudiantes? ¿Quién es un “buen profesor”? ¿Qué no debe ocurrir en un aula o en la interacción escolar? ¿Qué aspiraciones tengo de mi trabajo? Como se ha dicho, en últimas el propósito es hacer del género epistolar una forma de evocación y reflexión sobre la labor docente y nuestra presencia en la vida de los estudiantes.



Buzón de cartas y canciones

- Carta al maestro desconocido, William Ospina
- A los maestros, remitente, profesor Julián De Zubiría
- Carta a los maestros, Estanislao Zuleta
- Correspondencia entre Sigmund Freud y Albert Einstein sobre la guerra
- Carta de alumno a su maestro, Ángela Marulanda
- Segunda carta, No permita que el miedo a la dificultad lo paralice, Paulo Freire
- Carta de Albert Camus a su maestro
- Carta a su esposa de un soldado británico en la Primera Guerra Mundial
- Carta de Salvador Dalí a Federico García Lorca
- Carta de amor de Juan Rulfo a Clara Aparicio
- Fragmento de Carta al Padre de Franz Kafka

Jardines colectivos

Autoras: Liliana Ávila y Laura Rodríguez

¿Qué son los jardines colectivos?

“La mutua” es una expresión campesina para el trabajo solidario. Es un proyecto colectivo en el que se involucra la comunidad. Con este trabajo se propone beneficiar a todos o a algunos de los integrantes del grupo. Como didáctica, es un ejercicio de creación conjunta de un jardín que utiliza simbólicamente los elementos de la siembra: tierra, abono, semillas, para reflexionar sobre procesos de resistencias y construcción colectiva.

¿Cuáles son sus componentes?

Para realizar “La mutua” se debe contar con los siguientes elementos:

- Tierra negra
- Abono (cascarilla)
- Plántulas
- Macetas o vasos
- Marcadores-pinturas para las macetas
- Video beam
- Papel kraft- marcadores
- Bolsas de semillas y frases



Los tres componentes de la mutua son: la preparación, la siembra y la cosecha. Cada una referida al reconocimiento de las memorias de resistencias, la siembra, el trabajo colectivo y el pacto de cuidado.

¿Cómo llevar acabo “La mutua”? Preparando la siembra. Recuerdos y memorias de la resistencia

1. Imágenes de resistencia. La siembra se preparará con la proyección de un vídeo que recoge diversas memorias de la resistencia (madres de Soacha -falsos positivos-, jóvenes y su respuesta al NO al plebiscito, Marcha de las flores y Canción Latinoamérica de Calle 13), el cual tiene como propósito develar cómo ante la adversidad, el abatimiento, la vulneración, la impunidad, la mentira o los hechos atroces; es decir, ante la indignación, siempre surgen resistencias –semillas de esperanza– que le permiten a los pueblos transformar su realidad y reparar las vulneraciones de las que han sido objeto.

2.Exposición. Es la parte teórica de esta didáctica. Su propósito es puntualizar en aspectos conceptuales relacionados con las memorias de la resistencia y la vida en plenitud. La exposición se alternará en los diferentes momentos de la actividad, para lograr interrelacionar significativamente lo teórico y lo práctico.

3. Memorias de resistencia personal. Se hace un recorrido por las memorias de resistencia personal de los participantes, a partir de la decoración de las macetas -recipientes- en las cuales se hará la siembra. Cada integrante dibujará símbolos o escribirá micronarrativas

en un recipiente; micronarrativas que representan sus resistencias personales como sustento de una vida en plenitud. Asimismo, se les pedirá reflexionar sobre qué emoción asocian a estas resistencias particulares y de qué manera se manifiestan esa(s) emoción(es).

La Siembra. Plantar el amor

1.Plantando la esperanza. Con la maceta personalizada, se procede a realizar la siembra. Para ello, cada participante recoge la tierra y el abono para preparar la llegada de la plántula, símbolo de la esperanza, la paz, la solidaridad y el cuidado que esperamos crezca y se fortalezca en las instituciones educativas.

2.Trasplantando emociones. En este momento, cada participante trasplanta una plántula a su maceta, al tiempo que va pensando ¿qué emociones le suscita esta actividad? ¿Qué emociones aparecen cuando se está en contacto con el campo o actividades como la siembra?

3.Sembrar juntos. Ahora, se enuncia como objetivo la creación de un jardín colectivo en el que cada uno tiene algo importante que aportar. Así, se solicita a los docentes seleccionar un nombre para su jardín y organizar las plantas en el centro del salón, en la figura que deseen. También, se proponen pactos de cuidado y resistencia, reales y simbólicos, en torno al jardín, al estar-juntos, a la escuela y la realidad colombiana. Cada docente podrá llevarse una planta, con el compromiso de cuidarla y, si es posible, hacerle seguimiento fotográfico a su crecimiento. Para finalizar, se hará la entrega de semillas y mensajes a los docentes.



¿Cómo se procedió al diseño de la didáctica con los docentes?

Nombre del taller	Sentidos que se activan	Emociones que se desbordan en el taller	Preguntas investigativas orientadoras	Recursos necesarios para la sesión
<p>La mutua Jardines colectivos.</p>	<p>Tacto, Vista y Olfato.</p>	<p>Indignación, compasión, amor.</p>	<p>¿Cómo desde la mutua se puede favorecer el amor y el cuidado hacia lo otro no humano (animales, plantas, entorno)?</p> <p>¿De qué manera actividades colectivas como la siembra permiten la solidaridad y la empatía?</p> <p>¿Qué emociones permiten la acción colectiva?</p> <p>Simbólicamente ¿cómo podemos sembrar la paz?</p>	<p>Plántulas</p> <p>Semillas</p>

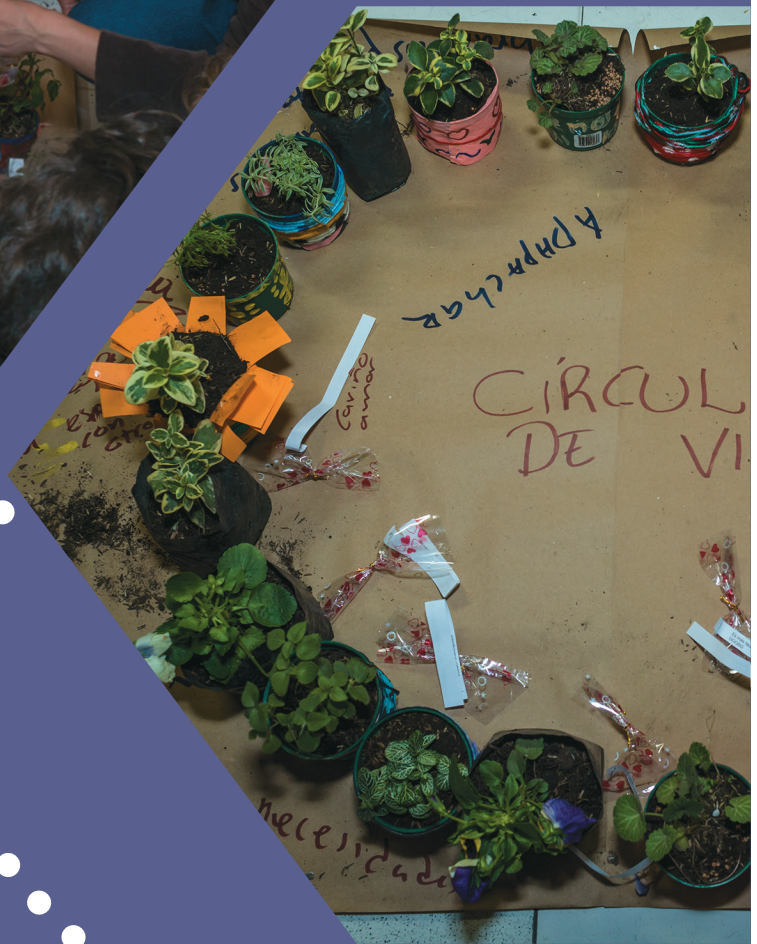
Emociones en La mutua

Jardines colectivos parte de reconocer las trayectorias vitales como escenarios de tensión entre las vulneraciones y las resistencias ejercidas de múltiples formas en la cotidianidad. Hacer una revisión de las vulneraciones, personales y colectivas, pone en primer plano la indignación como emoción en la que el sentir de otros y el propio, puede movilizarlos a la acción y exigencia de derechos. En la didáctica, ese reconocimiento de pasadas situaciones de resistencia se convierte en abono y sostén de las nuevas semillas. Así, la memoria se convierte en el piso sobre el cual construimos el presente.

Ese reconocimiento va de las situaciones de otros a las propias, terminando en la construcción de un jardín colectivo; posible con el aporte amoroso de los participantes. Se espera que la reflexión permita reconocer que tejemos memorias de resistencias, somos capaces de sentir compasión por la memoria de otro y podemos construir cosas solidariamente, entendiendo que podemos unirnos en pactos de cuidado.

La semilla nos permite pensar en la acción presente y futura, en el crecimiento de comunidades que se hacen fuertes gracias al reconocimiento de las diferentes memorias y del compromiso que tenemos en el abono de los proyectos sociales.







Temazcal y atrapa-sueños. Reconociendo la sabiduría de los pueblos ancestrales de América

Autor: Mauricio Beltrán Parra

¿En qué consiste esta didáctica?



El ejercicio didáctico permite a los docentes participantes acercarse a las formas tradicionales como los pueblos indígenas transmitían los conocimientos a las nuevas generaciones. Asimismo, con la propuesta los maestros no sólo conocen la información histórica, antropológica y cultural de las culturas nativas de América, sino también reflexionan sobre alternativas de enseñanza que pueden servir como referente para generar innovaciones en su ejercicio didáctico y pedagógico cotidiano.

La actividad se divide en dos momentos. El primero, la elaboración de un atrapasueños. El segundo, una ceremonia de Temazcal. Los dos, son formas de interacción con objetos de la naturaleza, cuyo propósito es generar comunicación con los cuatro elementos estructurales de la vida para estas comunidades: la tierra, el aire, el agua y el fuego. El ser humano se ubica como el resultado de la fusión de estos elementos y, a la vez, como guardián de su cuidado -tanto interno como exterior.

Aunado a lo anterior, esta didáctica permite trabajar diferentes aspectos disciplinares de las áreas que tradicionalmente se abordan en los currículos de las instituciones educativas, como artes, ciencias sociales, filosofía, ética, valores y ciencias naturales. De esta manera, se constituye como una experiencia interdisciplinar desde la cual captar las diversas motivaciones de los estudiantes, su imaginación y capacidad de trabajo en equipo, entre otras.

Objetivos

General

Brindar a los docentes una experiencia didáctica relacionada con las maneras tradicionales de transmitir el conocimiento de los pueblos nativos de América, para generar una reflexión en torno a las formas innovadoras de desarrollar su labor pedagógica.

Específicos

- Elaborar un atrapasueños bajo la guía de los líderes de la actividad.
- Generar interacciones con los elementos de la naturaleza a partir de su evocación.
- Participar en la ceremonia de temazcal.
- Genera reflexiones sobre las formas de usar la experiencia en los contextos educativos donde los participantes laboran.

Del por qué una experiencia ancestral

La forma tradicional como realizamos los ejercicios pedagógicos en las instituciones educativas, ha llevado al desconocimiento de aquellas otras maneras de construir conocimiento que no necesariamente provienen de los ambientes académicos donde se ubica la escuela por excelencia: “La concepción de una escuela que sea permeable a las formas de conocimiento y de comunicación extra escolares viene configurándose como tendencia en las instituciones escolares de nuestro tiempo”¹. Es importante para los maestros enriquecerse con experiencias y generar aprendizajes significativos en los estudiantes, nuevas formas de explorar sus intereses y habilidades, así como la posibilidad de trabajar en equipo y compartir experiencias como pequeñas comunidades constructoras de saberes apropiados y relacionados con el universo de ideas, valores y sensaciones que constituye a cada ser humano.

Es vital para la escuela, encontrar puentes comunicativos con formas de saber alternativas como lo son, en este caso, las tradiciones de los pueblos nativos de América. Un país de características tan mestizas como Colombia, requiere la exploración de ese ancestro que no solamente está en museos o selvas distantes, sino también habita en nuestro inconsciente colectivo. Asimismo, se hace necesario forjar una nueva generación, comprometida con la apuesta de salvaguardar a la madre tierra, de todas aquellas acciones humanas que la han puesto en riesgo. Una generación con memoria y consciencia de su cuidado



Extracto de la Carta de Jefe Seattle al Presidente de Estados Unidos Franklin Pierce, en 1854

[...] Por esto, cuando el Gran Jefe Blanco en Wáshington manda decir que desea comprar nuestra tierra, pide mucho de nosotros... Pero eso no será fácil. Esta tierra es sagrada para nosotros. Esta agua brillante que se escurre por los riachuelos y corre por los ríos no es apenas agua, sino la sangre de nuestros antepasados... Los ríos son nuestros hermanos, sacian nuestra sed. Los ríos cargan nuestras canoas y alimentan a nuestros niños... Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestras costumbres. Para él una porción de tierra tiene el mismo significado que cualquier otra, pues es un forastero que llega en la noche y extrae de la tierra aquello que necesita. La tierra no es su hermana sino su enemiga, y cuando ya la conquistó, prosigue su camino. Deja atrás las tumbas de sus antepasados y no se preocupa. Roba de la tierra aquello que sería de sus hijos y no le importa... Trata a su madre, a la tierra, a su hermano y al cielo como cosas que puedan ser compradas, saqueadas, vendidas como carneros o adornos coloridos. Su apetito devorará la tierra, dejando atrás solamente un desierto... Yo no entiendo, nuestras costumbres son diferentes de las suyas. Tal vez sea porque soy un salvaje y no comprendo... Soy un hombre salvaje y no comprendo ninguna otra forma de actuar. Vi un millar de búfalos pudriéndose en la planicie, abandonados por el hombre blanco que los abatió desde un tren al pasar. Yo soy un hombre salvaje y no comprendo cómo es que el caballo humeante de hierro puede ser más importante que el búfalo, que nosotros sacrificamos solamente para sobrevivir... Ustedes deben enseñar a sus niños que el suelo bajo sus pies es la ceniza de sus abuelos. Para que respeten la tierra, digan a sus hijos que ella fue enriquecida con las vidas de nuestro pueblo. Enseñen a sus niños lo que enseñamos a los nuestros, que la tierra es nuestra madre. Todo lo que le ocurra a la tierra, le ocurrirá a los hijos de la tierra. Si los hombres escupen en el suelo, están escupiéndolo en sí mismos. Esto es lo que sabemos: la tierra no pertenece al hombre; es el hombre el que pertenece a la tierra

[...] La tierra es preciosa, y despreciar



¿Cuáles son los componentes de la didáctica?

Atrapasueños: El sueño de la Paz

El propósito es crear un atrapasueños, objeto sagrado de la tradición Ojibwe, a través de un taller integral en el que la memoria y la tradición oral, el cuerpo como fuente de conocimiento y el arte, se articulan para reflexionar sobre la coyuntura del presente: el proceso de paz en Colombia. Con el trabajo colectivo e individual se logró:

- 1 ● La evaluación y descubrimiento de las tensiones y flujos que contribuyen o retrasan la construcción de paz en la sociedad;

- 2 ● La elaboración de narrativas sobre la paz desde el accionar cotidiano de cada participante;

- 3 ● Se reevaluaron conceptos como el tiempo cíclico o lineal en la comprensión de la historia;

- 4 ● Se identificaron las posibilidades y dificultades para la construcción de paz para distintos grupos etarios: jóvenes, niños, adultos y abuelos; finalmente, se hicieron representaciones simbólicas del pensamiento y el sentimiento en la construcción de las realidades vividas.



Etapas del taller

1. Saludo a las siete direcciones: oriente, sur, occidente, norte, el cielo, la tierra y el yo.
2. Presentación del taller: sueño colectivo de la paz, basado en la reflexión sobre el mito Sioux sobre el círculo de mujeres, la sequía y el atrapasueños.
3. Dinámica de cuerpo para sintonizarse como grupo de trabajo en el territorio.
4. Reflexión sobre el círculo: tiempo cíclico vs tiempo lineal, basado en el mito Lakota.
5. Dinámica del tejido humano: comprensión de la red que implica la comunidad, introducción del rol de la mujer en la construcción de comunidad y la sangre simbolizada a través del hilo rojo.
6. Reconocimiento de los elementos simbólicos del atrapasueños, a través del mito Ojibwe basado en la historia de Asibicaashi, los sueños, el gran espíritu, las direcciones, el buen viento, entre otros.
7. Reflexión sobre las etapas de la vida a través del tejido del atrapasueños: Trabajo por grupos en torno a aquello que significa, necesita y carece la paz durante diferentes ciclos de la vida.
8. Socialización de las reflexiones grupales.
9. Finalización del objeto, por medio de la pluma, como el buen viento que lleva todo a buen término.

10. Entrega del objeto a las 7 direcciones.

Temazcal: El vientre de la madre tierra

El temazcal es una ceremonia tradicional de los pueblos de América, traída al tiempo moderno de países como México y Estados Unidos, donde se conoce como Inipi. Para el ritual se requiere la construcción de una cabaña tipo iglú (realizada con varas de Sauce, cubiertas con cobijas), al quedar casi totalmente oscurecida simboliza un vientre materno. Adicionalmente, se enciende una fogata en la que se calientan 28 piedras que, posteriormente, ingresan a una alta temperatura a la cabaña; estas piedras son denominadas abuelas, pues han estado milenariamente en el planeta. De acuerdo con la tradición, en su interior guardan la sabiduría y el conocimiento que los humanos necesitan para vivir en el planeta tierra.

El grupo entra a la cabaña sagrada de rodillas y se ubica sentado en su interior. Luego, se hace un propósito general para participar en la ceremonia y cada participante lo socializa. Estos propósitos se vinculan con la sanación de algún problema de salud por el que estén pasando o por alguna persona que lo requiera. Una vez realizada esta fase, se ingresan las piedras en grupos de 7, se entra una olla con agua y se cierra la puerta.

En este espacio, se cantan canciones de invocación a las fuerzas de los 4 elementos para pedir su ayuda. Asimismo, se realiza un baño purificador que tiene muchos beneficios físi-

cos, a nivel mental y espiritual, transmitiendo una sensación de sosiego y tranquilidad al terminar la ceremonia.

Los abuelos que nos han introducido en esta práctica y han permitido su realización, nos cuentan que en tiempos antiguos, cuando no existían escuelas, su lugar de instrucción era el temazcal, allí iban a pedir consejo a los espíritus de la vida sobre cómo resolver sus problemas cotidianos y a educarse sobre cómo ser mejores hijos de la madre la tierra.

Beneficios del temazcal

En la piel: a través del sudor, se eliminan toxinas y se regula la temperatura corporal, favorece la renovación de la misma, así como su limpieza y protección de manera natural contra afecciones cutáneas.

En el aparato respiratorio: se tratan principalmente problemas como gripes, asma, bronquitis, sinusitis, asma, etc. Cuando se combina el vapor con las infusiones de plantas utilizadas en el temazcal, se limpia y destapa las vías respiratorias, aumenta el flujo sanguíneo, los pulmones y bronquios.

Con el sistema circulatorio: el calor del baño produce el aumento de la circulación sanguínea y favorece la expulsión de toxinas.

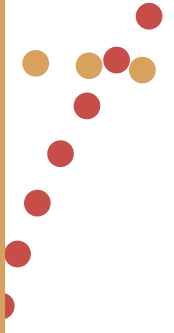
En el sistema nervioso: el baño produce un efecto relajante y estimulante; en el cuerpo se puede tratar problemas de estrés, insomnio y a nivel mental permite liberar emociones.

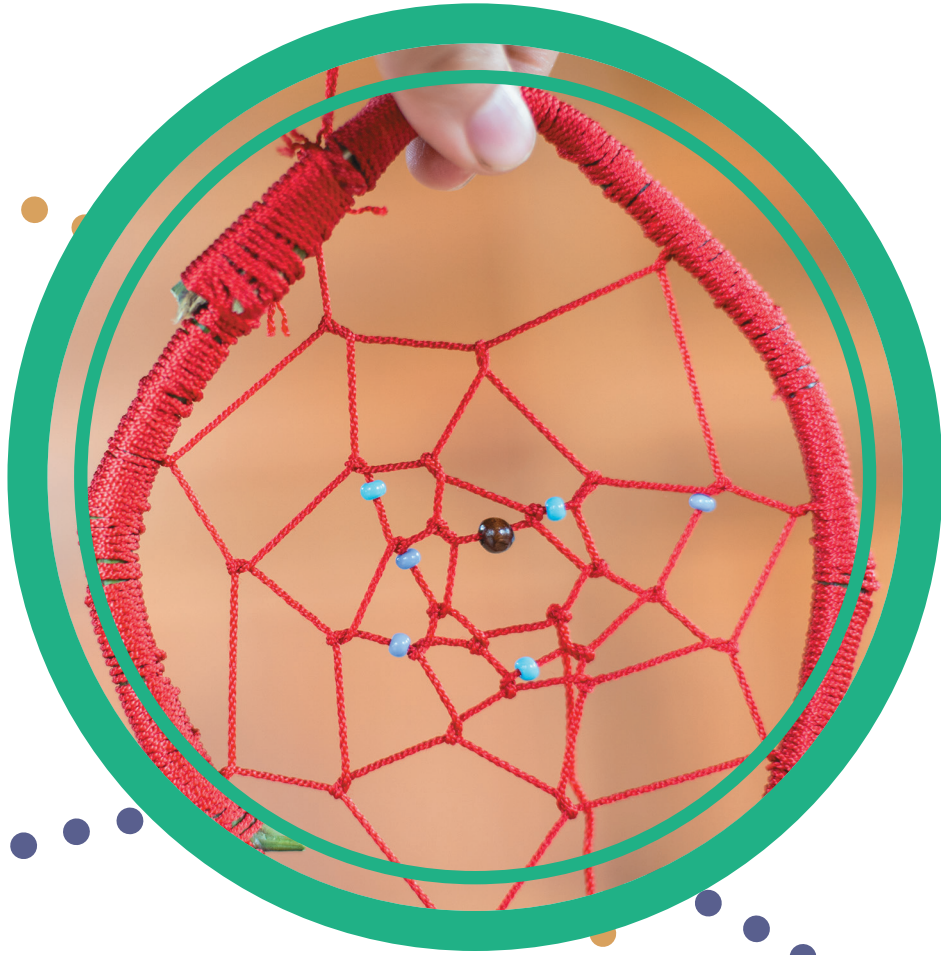
Con el aparato digestivo y el sistema muscular: apoya en casos de colitis nerviosa, el calor relaja los músculos y libera las tensiones, aumenta el flujo sanguíneo, ayuda en los esguinces torceduras e inflamaciones.

Con el sistema inmunológico: se ha probado en personas con enfermedades crónicas que toman este baño regularmente mejoran sus defensas, enfermándose cada vez menos o recobran su salud en menos tiempo.

En el parto y post-parto: se usa como medio preventivo y curativo, bañando a las futuras madres, con plantas medicinales, en el temazcal la matriz de la embarazada, se expande, lo que facilita la labor del parto, y en el post-parto se baña la mujer para que su matriz se contraiga y se libere el aire del alumbramiento; otro efecto positivo, es la mayor producción de leche materna.







Referencias

Aristóteles. (2005). *La ética de Nicómaco*. Bogotá: Ediciones Universales.

Quintero, Sánchez, Cortés & otros (2016). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: IDEP.

Cortés, Amanda. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004*. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la Reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y Ley*. Buenos Aires: Katz.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.

Nussbaum, M. (2008). *Paisaje del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.



ISBN: 978-958-8780-74-0



9 789588 780740