

# EL AULA VIVA: UNA PEDAGOGÍA ANCESTRAL

Ingrid Delgadillo Cely

## El aula viva: una Pedagogía ancestral

Ingrid Delgadillo Cely

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ingriddelgadilloudfjc@gmail.com

### RESUMEN

Este trabajo se enfoca en la contribución que realiza a la pedagogía la propuesta y práctica del “Aula Viva” de la Fundación Caminos de Identidad –FUCAI-. El abordaje metodológico fue la observación participante que permite una reflexión socialmente pertinente del Aula Viva en la Guajira con el pueblo Wuayu y en la Amazonía con distintos pueblos indígenas. Así se logró la identificación de una pedagogía ancestral de comunidades de abundancia que reconoce los fundamentos de la filosofía perenne que sostienen estos pueblos - como señala Castro-Gómez- (2007). En donde se destacan los principios de autoorganización, autoaprendizaje, relacionados con pensar, diseñar, discernir, desde una perspectiva holística, relacional, multidimensional, en vínculo con la tierra y las semillas.

**Palabras Claves:** Pedagogía ancestral, Aulas Vivas, indígenas, interdisciplinariedad, siembra, semillas.

### ABSTRACT

This work focuses on the contribution to the pedagogy made by the design and practice of the "Living Classroom" (Aula Viva) of the Identity Roads Foundation (Fundación Caminos de Identidad - FUCAI-). The methodological approach was participant observation that allows a socially relevant reflection of the Living Classroom in La Guajira with the Wuayu people and in the Amazon with different indigenous peoples. The identification of an ancestral pedagogy of communities of abundance that recognizes the foundations of the perennial philosophy that sustain these peoples then was achieved -as Castro-Gómez (2007) pointed out. It highlights the principles of self-organization, self-learning, related to thinking, designing, discerning, from a holistic, relational, multidimensional perspective, in link with the land and the seeds.

**Keywords:** Ancestral pedagogy, Living Classroom, indigenous people, interdisciplinarity, planting, seeds.

## INTRODUCCIÓN

*La necesidad de construir o de reconocer otros referentes para la acción social y educativa en un mundo que cambia y se agita vertiginosamente, nos impele a ir más allá de lo conocido, de los discursos comunes, de las palabras reiteradas y gastadas, de la audacia de lo mismo; este mundo que sentimos que se desangra y se deshace, nos obliga a buscar alternativas y respuestas en otros lugares, quizá en aquellos que han sido nombrados como la frontera, el límite entre lo supuestamente civilizado o salvaje; es así que miramos hacia el otro lado de la línea –como señala Santos (2015)- y encontramos un camino antiguo, que no se perdió sino que se ocultó, se invisibilizó, se negó a la mirada. En este redescubrir lo existente, la Fundación Caminos de Identidad –FUCAI- es nuestra aliada al transitar la ruta que trazaron los mayores de estas tierras, en pos de revitalizar sus saberes, así como su sentido de comunión con lo esencial: el alimento, la comunidad, la espiritualidad y desde allí aportar luces para andar el camino de la esperanza.*

La pedagogía como movimiento inscrito en luchas sociales, no es neutral, establece compromisos y asume posturas. En las últimas décadas, frente a los dilemas y dramas socioambientales, han proliferado pedagogías que de manera explícita han optado por cuidar de la tierra y de sus hijos -que no son solo los humanos- desarrollando propuestas como la “Ecopedagogía” (Gutiérrez Pérez,

Prado Rojas, & Aparicio Guadas, 2004), la Pedagogía de la Tierra (Gadotti, 2002), las escuelas de la naturaleza, la pedagogía de la complejidad ambiental (Leff, 2002); así como la educación planetaria, apuestas basadas en los principios y postulados de la complejidad de Morin (1999) desde la cual se busca la construcción de una sociedad-mundo, que reivindique los principios de la asociación, la cooperación, la esperanza y superación de las miradas parciales-reduccionistas de la vida.

Otra línea de trabajo pedagógico que comprende la interrelación sociedad-cultura-entorno, es la que abandera la “decolonialidad” desde la cual se reconoce por una parte, que la colonialidad-modernidad-eurocentrada al instalar la dualidad razón -naturaleza, al ubicar en el lugar de la naturaleza las diferencias étnico-raciales, y al considerar de manera jerarquizada esta dupla, ha promovido la explotación y expropiación de la segunda, arrasando no solo con la tierra, sino con pueblos enteros y sus epistemes (Quijano, 2012). Desde esta perspectiva, se ha creado una corriente de trabajo pedagógico que promueve el análisis y la creación de propuestas pedagógicas decoloniales desde las cuales los encadenamientos materiales, simbólicos, culturales puedan ser fisurados en pos de sociedades que vivan con justicia, equidad, dignidad (Walsh, 2013).

Un tercer eje de reflexión en torno a lo pedagógico, se ocupa de las propuestas que emergen en torno a las relaciones “Buen Vivir”, revitalización cultural de los pueblos ancestrales, educación indígena, las cuales se sitúan de manera más explícita en la pregunta por lo étnico y lo cultural, sin soslayar lo ambiental, pero sin que necesariamente sea su foco. Es importante anotar, que este breve panorama no recoge la diversidad de apuestas que existen entorno a la generación de opciones pedagógicas para enfrentar el declive civilizatorio y menos aún para integrar las dimensiones humanas, naturales e incluso espirituales, pero puede ser una guía para avanzar en el reconocimiento de las pedagogías que apuestan por la vida, por su respeto y vindicación en todos los niveles.

En esta generación de “pedagogías comprometidas”, encontramos experiencias que no solo establecen dinámicas de respeto con los entornos naturales, sino que conscientes de la interdependencia sujetos/pueblos/territorios/memorias, actúan en armonía con la idiosincrasia de los pueblos y sin alterar los ecosistemas, buscan garantizar la soberanía alimentaria y nutricional de las comunidades.

Es así que el interés explícito de este documento, consiste en visibilizar

apuestas pedagógicas -desde esta última perspectiva- comprometidas con el cuidado de la tierra en interdependencia con lo humano, en aras de avanzar hacia una “ecología de los saberes” comprendiendo que la realidad es diversa epistemológica, cultural, espacial y temporalmente; y alentar la diferencia implica “ampliar el mundo y ampliar el presente” (Santos. 2017).

La propuesta de la Fundación Caminos de Identidad –FUCAI- responde a estos presupuestos en el orden discursivo, pero además, contribuye de manera concreta a resolver la situación de hambre y carencia nutricional que la niñez y buena parte de la población padecía en los territorios en los que desarrolló el proceso, identificando inicialmente los fenómenos que producían dichas penurias y construyendo colectivamente las estrategias de resolución mediante lo que llamaron “comunidades de abundancia”.

Este documento, retomará elementos de las prácticas implementadas en la Amazonía y en la Guajira, sin embargo, el énfasis estará dado en destacar los aportes que la propuesta “Aula Viva” en la Amazonía despliega en el ámbito de lo pedagógico, por ser esta una experiencia mucho más extensa en el tiempo, y de cierta forma, más consolidada.

Este artículo consta de cuatro partes: Metodología, que está centrada en la

observación participante; Contexto, se sitúa la propuesta del Aula Viva de FUCAI; Una Pedagogía Ancestral, en la cual se despliega la propuesta de las comunidades de abundancia. Finalmente, en A Modo de Cierre, se recogen los elementos que aportan la propuesta y la práctica del Aula Viva a una perspectiva pedagógica consecuente con el cuidado de la naturaleza.

## **METODOLOGÍA**

Este trabajo se desarrolló en parte, producto del proceso de investigación en el doctorado en “Educación, con énfasis en Mediación pedagógica de la Universidad de la Salle-Costa Rica”, el cual tiene como eje de reflexión las pedagogías imbricadas en la relación ancestralidad –cuidado de la tierra y educación para la contemporaneidad.

A partir de mi participación en dos momentos inextricables del proceso que FUCAI adelanta en diferentes regiones del país - en primer lugar, en el aula viva en la Guajira, implementada en marzo de 2017, en la que se construyó como acción central, aglutinante, una enramada en una ranchería cercana a la ciudad de Riohacha; así como, en “el aula viva” que la entidad llevó a cabo en abril de 2017 en la comunidad Ticuna de Nueva Esperanza, municipio cercano a Leticia (Amazonía colombiana) a la cual asistieron comunidades de diferentes

nacionalidades, etnias y entidades-busque identificar los elementos que hacen de la propuesta una experiencia del presente para el porvenir.

Igualmente, realicé algunas entrevistas no estructuradas las cuales se orientaron a comprender lo que moviliza estructuralmente la propuesta y define sus apuestas -principalmente- pedagógicas.

De esta forma, la investigación ha estado guiada por un proceso de triangulación metodológica que posibilita la completa, rica, detallada y densa elaboración de los fenómenos sociales (Snow & Trom, 2002, p. 151) como son los educativos y este caso la propuesta e implementación del Aula Viva. Esto ha hecho posible enriquecer y cualificar las limitaciones del trabajo de campo realizado, basado en la observación participante, y asir la riqueza de las prácticas sociales de recuperación, conservación y, en cierto modo, transformación de los saberes ancestrales.

En este sentido se aborda la investigación como un proceso de reflexión socialmente pertinente, es decir de “investigación crítica participativa” que implica una praxis social que permite reinterpretar las propias teorías, la misma investigación y práctica educativa en un ambiente de investigación-aprendizaje-cambio colaborativo (Kemmis & McTaggart, 2005, pp. 276-277). Así este

enfoque investigativo favoreció la comprensión de los procesos adelantados por FUCAI desde su dimensión pedagógica.

### **Contexto**

La Fundación caminos de Identidad ha trabajado desde hace más de 28 años con pueblos indígenas en todo el país, pero de manera más intensa ha desplegado procesos pedagógicos en las regiones de Amazonía, Vichada, Cauca y más recientemente en la Guajira, escuchando a los mayores y conviviendo con las comunidades en su cotidianidad, a partir de lo cual ha logrado construir una propuesta de carácter integral propiciando el fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos con los que ha trabajado, rescatando, revitalizando prácticas y saberes ancestrales muy fecundas para sostener fundamentalmente la vida y como cita su nombre, favoreciendo el fortalecimiento de su identidad.

A partir de su trayectoria FUCAI, ha logrado consolidar una propuesta pedagógica llamada “Aula Viva” que asume como lema “la abundancia contra la escasez”, en virtud de la situación que padecían los indígenas en donde la escasez, principalmente alimentaría, constituía el sino de los pueblos amazónicos.

Este lema “la abundancia contra la escasez” planteado como principio se ha materializado en experiencias concretas con pueblos como los Uitotos, los Tikuna, los Piapoco, los Bora y muchos otros, tanto de Colombia como de países vecinos como Brasil y Perú. Desde el 2011 ha iniciado un proceso con los pueblos Wayuu en la Guajira colombiana, en un esfuerzo por mitigar el hambre y la miseria involucrando a las comunidades en el arduo trabajo de avanzar hacia la abundancia, dadas las difíciles condiciones climáticas -y sobre todo políticas- que enfrentan.

De manera más específica FUCAI viene implementando en algunas zonas de la Amazonía, la puesta en escena del “Aula Viva Amazónica: de la escasez a la abundancia”, en donde en pocos días se reúnen personas de diferentes pueblos y en un ritual, en una ceremonia colectiva, preparan el espíritu, el cuerpo, los sentidos, para comprender o mejor “recordar” la diferencia entre la carencia y la abundancia, recobrar el sentido del compartir, de dar y recibir, asumiendo que la abundancia es el regalo que la selva comparte no solo con los pueblos que la habitan. En este encuentro celebran la vida sembrando y cosechando la exuberancia natural, alimentaría, a partir del retorno a la tierra, a la labor de la limpia, la roza y la siembra de múltiples variedades de semillas en comunidad, en minga (FUCAI, 2017).

En la Guajira, en algunas comunidades de la región de Manaure, FUCAI implementa una versión particular llamada “Aulas Vivas” mediante un proceso integral en el que reflexionan sobre el sentido de la salud, del bienestar y de la abundancia para la comunidad; producen un alimento llamado “multimezcla” con el que buscan contribuir a reducir la carencia vitamínica y proteica de las madres gestantes y de los niños con mayores niveles de desnutrición.

La sequía en el desierto y el “acaparamiento” del agua por parte de multinacionales - como Cerrejón- han contribuido a reducir la soberanía alimentaria de la población Wuayu, dependiente de las lluvias, de manera que la Fundación ha acompañado la ruta del agua en el desierto que las comunidades trazan buscando agua, ha contribuido a mejorar las condiciones de almacenamiento del agua, no sólo desde la implementación y aseo de timbos o galones, sino sobre todo a partir de procesos reflexivos, comunitarios, solidarios, en los que la organización de la comunidad para la autogestión es fundamental.

Así mismo, construyen enramadas en conjunto con los indígenas que pueden garantizar en cierta medida, que la comunidad vuelva a reunirse, dirimir sus problemáticas en colectivo y recordar su

potencia como pueblo milenario (FUCAI, 2015).

Los distintos elementos que componen la pedagogía que despliega FUCAI en sus procesos y que dialogan con la perspectiva señalada, podrían condensarse en lo que se desarrolla a continuación.

### **Una Pedagogía Ancestral: Comunidades Indígenas de abundancia**

Si la pedagogía remite a un quehacer educativo reflexionado, sustentado en una experiencia que se valida en la discusión, en su teorización, en su capacidad para producir -en cierto sentido- conocimientos replicables y generalizables, observamos cómo la propuesta de FUCAI no es un accionar espontáneo, coyuntural, sino madurado a partir de los 27 años que viene trabajando con los indígenas, de los cuales ha aprendido de sus prácticas, vivencias e incluso de sus metodologías implícitas.

En este sentido, FUCAI despliega una propuesta pedagógica que se alimenta de lo que podríamos denominar como “ancestral” pues se nutre de lo que para algunos pueblos constituyen sus pedagogías propias:



Las pedagogías indígenas son los caminos para la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral manada de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio y del seno de la madre tierra, que desarrolla conocimientos, saberes, sentimientos, prácticas y pensamientos vivenciales que garantizan la pervivencia y permanencia de los pueblos de generación en generación[...] En tal sentido, entendiendo que los pueblos indígenas somos parte de la naturaleza, nuestras pedagogías nos facilitan la comprensión de los poderes de la madre tierra, su estructura y sus leyes, acordes con la cosmovisión de cada pueblo. Desde esta perspectiva no existe un solo enfoque pedagógico” La cultura de los pueblos indígenas tiene su sustento, entre otros, en el pensamiento, en la cosmovisión, en la territorialidad, en la organización social, en la lengua, en profundos legados ancestrales (Contecepi (2009), citado en Díaz Barón, 2010, p. 41).

Desde esta perspectiva atávica, FUCAI reconoce los procesos de aprendizaje de los pueblos indígenas a través de la memoria, la tradición oral, la participación activa y la implementación de prácticas ligadas a la apropiación de la cultura en sus territorios concretos, lo cual plantea importantes distancias no solo con las pedagogías escolarizadas de la educación formal, sino especialmente con las lógicas de intervención institucionales que en algunas ocasiones

diseñan e implementan talleres sin atender a la cosmovisión, usos y costumbres de los pueblos.

Mediante la participación activa en las dinámicas de las comunidades, FUCAI ha aprendido haciendo y escuchando, mirando, sintiendo, dejándose seducir por lo que les proponen los pueblos, porque para estos últimos el vínculo, no se construye con pretensiones de dominio, ni con imposiciones, más bien, se trata de un juego de encantamientos de los que se ha nutrido la Fundación.

Para múltiples pueblos, la vida gira en torno a las celebraciones, se festeja la vida permanentemente; cada ciclo de la tierra es un motivo de fiesta, los procesos de desarrollo de las niñas se festejan como si la vida en su conjunto se renovara. La menarca simboliza el renacimiento del mundo y la promesa de la continuación del mismo pueblo; por ello FUCAI hace de su trabajo en el “Aula Viva” una fiesta. Celebra el compartir las semillas, el compartir los saberes y los sabores, celebra la siembra y la cosecha. Reconoce los rituales y les da el espacio para que a través de la música y la danza se conjuren las fuerzas de la naturaleza y el exceso de lluvia o de sol no arruinen las siembras; los peligros, accidentes o enfermedades no acechen las chagras, ni afecten los cultivos. La regeneración de la vida a partir del crecimiento de las



semillas forma parte de aquello que se celebra.

En la dimensión ancestral los relatos constituyen el mandato mayor, la ley que guía y orienta el devenir de los pueblos, define las leyes o principios que rigen el ser y estar de las comunidades, tal como acota Jung, leído por Campbell (1994), los mitos nos devuelven el contacto con las fuerzas interiores de nuestra psiquis, constituyen poderes asociados a la sabiduría y a la fuerza del espíritu humano mediante los cuales ha sido posible para la humanidad sobrevivir durante milenios.

En la lógica ancestral, son los relatos míticos los que permiten configurar la acción de los miembros de las comunidades; estos relatos constituyen un principio normativo desde el cual se ordenan las acciones de los pueblos. Su estructura “literaria” se ancla a las lógicas de la Tierra y en este sentido podríamos considerar que son tan abstractos como las leyes humanas que responden a los intereses de unos cuantos colectivos y atienden básicamente a sus particulares circunstancias sin consideraciones de otros seres, incluso territorios. Como señala Campbell (1994, p. 42).

Las mitologías pueden ser definidas como expresiones poéticas de dicha visión trascendente, y si tomamos como evidencia la antigüedad de

ciertas formas míticas básicas -el dios serpiente, por ejemplo, y el árbol sagrado -, los principios de lo que en la actualidad tomamos como revelación mística puede haber sido conocido al menos por una minoría, de los primitivos maestros de nuestra raza desde el principio.

Los mitos de los pueblos indígenas no pueden continuar siendo asociados a la idea de la mentira como la etimología señalaría, sino textos que deben ser recordados (Urbina Rangel, 2010) que tienen tan alto valor que no pueden ser olvidados y por el contrario deben ser repetidos para garantizar su vigencia. Además, el reconocimiento del “mito” como fuente privilegiada de saber remite a una filosofía ancestral o perenne, en términos de Castro-Gómez (2007), que FUCAI logra apropiarse al reconstruir una narración mítica apelando al saber mnemotécnico de los abuelos, de los taitas o chamanes, así como a la tradición que define a los pueblos amazónicos como nacidos en y para la abundancia. En este reconocimiento de la sapiencia contenida en los mitos, FUCAI “alimenta los más profundos y ricos estratos del espíritu humano” (Campbell, 1994, p. 24).

FUCAI, igualmente recupera de la mirada ancestral la práctica del trabajo comunitario; el trabajo en la construcción de las Malocas para el uso ritual y

ceremonial, pero también y muy especialmente la labor en las chagras o parcelas mediante el apoyo de los otros miembros de la comunidad, quienes de manera solidaria “prestan sus manos” como dicen los Ixiles de Guatemala, o la minga como la llaman los pueblos de la selva. Allí hay colaboración, comunidad, trabajo solidario y reciproco. En esta línea FUCAI, invita a diferentes congregaciones para hacer minga en las chagras definidas con las comunidades o pueblos amazónicos con quienes se adelanta la propuesta, para sembrar juntos, para recrear el sentido del trabajo para otros que supone una retroalimentación en lo vital y experiencial, sin ánimo de lucro, ni intereses partidistas, particulares o privados, aquí estas nociones se desvanecen y cobra sentido lo colectivo.

Los momentos del trabajo que adelantan en las mingas comunitarias en la Amazonía, en las que se concreta lo soñado, son cuatro (FUCAI, 2017, pp. 188-223):

*Reconocimiento:* En este momento se realiza el diagnóstico inicial, se concretan los espacios para las siembras sin quema y se hacen los rituales de inicio.

*Comprobación:* Se visitan chagras demostrativas en las cuales ya se han adelantado procesos de siembra sin quema; se realizan mingas, y se adelantan

seguimientos para evidenciar la apropiación del modelo.

*Práctica:* Se afianzan redes de reciprocidad, se instauran los cultivos sucesiones, se motiva el mejoramiento nutricional y la diversificación de la dieta con alimentos nativos, se enseña la preparación de abonos y se diseñan los planes de vida familiar y comunitaria.

*Proyección:* en este último momento se construyen en colectivo los sueños y proyectos de abundancia; diseñan estrategias y alternativas para promover una mejor y mayor comercialización de los productos; asumen el proceso en términos de armonía y acuerdo con el territorio.

Por otra parte, se reconoce el valor del compartir en el intercambio de semillas que no solo implica entregar unas semillas a cambio de otras, sino que contiene la entrega del saber en términos de la tecnología que exige su siembra, su cuidado, pero también sus propiedades nutricionales, sus métodos de preparación, sus recetas. La familia que recibe las semillas en esta propuesta pedagógica asume una escucha respetuosa y agradecida de aquello que se les da como ofrenda, comprendiendo que dicha ofrenda aportará abundancia tanto para la familia, como para el grupo social y para la misma tierra.

Las semillas se entienden en esta propuesta pedagógica como expresión de la energía que nutre y hace posible el movimiento de la vida: el alimento no es solo material, sino también simbólico y espiritual. Existen rituales, rezos, cantos ceremonias que “bendicen las semillas” y preparan el espíritu del sembrador, que piden a las otras fuerzas por su buena energía para la cosecha.

Para FUCAI existe una primera infancia en el mundo natural y es el de las semillas, que requieren ser custodiadas, cuidadas, protegidas, acompañadas hasta su auto sostenimiento y luego para que la vida germine, convertidas en biodiversidad, en seguridad, pero sobre todo en soberanía alimentaria, en dignidad y autonomía para los pueblos. En este sentido, FUCAI propende por el cuidado de las semillas, por su preservación limpia y libre de químicos, porque las semillas representan para los pueblos la esperanza, de modo que el “Aula Viva” reivindica la relación de los hombres y mujeres con la selva en un vínculo de mutuo enriquecimiento, permitiendo que la misma selva aporte su exuberancia – como banco genético de la humanidad- y motivando a los pueblos y a los mestizos o visitantes que participamos en la experiencia para que mediante el trabajo la transformemos y podamos nutrirnos con sus frutos respetando los ritmos y los ciclos de la tierra.

El conocimiento ancestral leído desde la ciencia formal como inexistente, como no conocimiento, reducido a saber, creencia, leyenda o mito, emerge en la propuesta de Aula Viva como pensamiento profundo en tanto evidencia conocimiento de los diversos factores ambientales que rigen el territorio, conocimiento de las biodiversas especies animales y vegetales, conocimiento de los fenómenos climáticos que afectan dichos entornos, pero lo más relevante es que dan cuenta de la claridad que tienen los pueblos acerca de las interdependencias, las Inter afectaciones y vínculos entre estos distintos aspectos y factores

El cultivo no es un acto espontáneo, intrascendente, sino que constituye un saber, una ciencia, no inventada exclusivamente en las universidades, sino en los miles de años de humanidad trasegando la subsistencia, leyendo las señales de los astros, del viento, observando la topografía, probando semillas, mejorando especies, conservando y custodiando la biodiversidad de las plantas y animales (Toledo & Barrera-Bassols, 2008). Por tanto, la labranza, la siembra, el cuidado, la cosecha del alimento con cimientes propias constituye también el cultivo del intelecto, pero no para exaltar una mente individual, sino un conocimiento colectivo, basado en la observación, la experimentación, mediante ejercicios de “lecturaleza” como dice Ruth Consuelo

Chaparro<sup>1</sup>, en donde la lectura seria y rigurosa de los múltiples fenómenos que le acontecen a los territorios se conjuga con la espiritualidad.

En el Aula Viva, se identifican prácticas como las de “auto organización y autoaprendizaje” en tanto, la propuesta parte de la capacidad y cualidad que tiene cada pueblo para revisar su camino, replantear sus prioridades y renovar sus principios, retroalimentando sus saberes desde la experiencia para adaptarse y hacer posible la continuación de la vida como pueblo; el diálogo como elemento movilizador, generador de procesos de reflexión les permite reestructurar procesos y sentidos, logrando que las familias y las comunidades se auto-organicen en una dinámica que busca el bienestar común, a través del acompañamiento a la elaboración de sus propios planes de vida comunitarios:

Se reitera que los pueblos indígenas tienen sus propias formas de concebir la vida y el buen vivir y que definen, de acuerdo con sus usos y costumbres, el horizonte hacia el cual quieren seguir, partiendo siempre del legado de sus ancestros. Desde esta perspectiva, acompañar a los pueblos en sus procesos comunitarios supone apoyar a las organizaciones en el desarrollo de planes de vida que

tengan en cuenta el pensamiento profundo ancestral para orientar la elaboración de propuestas que apunten a la resolución de las problemáticas de las comunidades desde el pensamiento indígena, enfatizando en la revitalización cultural y espiritual y la construcción de centros ceremoniales, que revivan la vida comunitaria, las prácticas culturales, el intercambio y la unidad. (FUCAI, 2017, p. 181)

Además, en la propuesta pedagógica implementada, se reivindica un enfoque transdisciplinar al integrar la agronomía, la economía, la política, la antropología y otras disciplinas, con los saberes ancestrales sobre la siembra y el cuidado de la tierra. Se retoman asuntos técnicos como la composición del suelo, la elaboración de abonos orgánicos, la lógica de los sistemas agroforestales y se tejen con conocimientos de la cosmovisión de cada pueblo, se discute sobre la pertinencia o no de las quemas, de su impacto para el suelo, se pide permiso a los espíritus, se reconoce la biodiversidad. El saber transmitido - compartido a través de la oralidad y basado en la experiencia se reivindica en el Aula Viva como un proceso colectivo, que en una perspectiva intercultural retoma los aportes de la ciencia occidental.

---

<sup>1</sup> Subdirectora de la Fundación Caminos de Identidad.

Al establecer un diálogo respetuoso entre lo mítico / lo sagrado, con la religión católica/evangélica de diferentes vertientes, desde las distintas cosmovisiones y espiritualidades construyen un ambiente de trascendencia espiritual, que permite afianzar redes de reciprocidad, fortalecer el vínculo con el territorio y su defensa -considerando el intercambio entre lo simbólico-espiritual y lo sociopolítico- así como, oran y celebran porque perdure la vida.

Así mismo, la propuesta plantea una vivencia multidimensional, no solo porque logra integrar el tacto, los olores, los colores y los sabores de todo aquello que circula y sucede en el proceso –por ejemplo, en la observación y experiencia de la siembra o en la preparación de alimentos combinando la cocina nativa con otras estéticas culinarias, aprovechando la cosecha producida -; sino, porque logra “reintegrar al hombre en el universo natural” (FUCAI, 2017, p. 10) de acuerdo con el pensamiento indígena milenario, despreciado por la ciencia occidental convencional.

La Fundación asume una apuesta comprometida con los pueblos originarios de este país –y pueblos de la Panamazonía- al evidenciar la pobreza material a la que han llegado muchas comunidades por violencia estatal, política, por abandono, por desconocimiento, por racismo; y busca en

conjunto con los mismos pueblos, alternativas, caminos para romper el círculo en el que estaban sumidos, mediante procesos reflexivos, mambeando en las casas de pensamiento, en las malocas, participando en rituales, trabajando en las mingas, acompañándolos en situaciones de duelo personal o colectivo, asumiendo las luchas de los pueblos como propias. Su compromiso ético-político con los desheredados de la tierra, con los oprimidos -como diría Freire (2003) - se evidencia en los procesos situados, ubicados en los contextos en donde desarrolla su praxis y aboga por reconocer el saber de aquellos con quienes establece relaciones educativas. Es una práctica comprometida con las luchas que han librado los pueblos y sus procesos de resistencia, de sobrevivencia, de pervivencia, contra la mezquindad de quienes asumen los territorios indígenas como despensas.

En esta lógica, logran incidir desde lo pequeño en transformaciones de gran envergadura, como los procesos panamazónicos a los que están vinculados tanto indígenas y grupos de la región, como entidades financiadoras, la iglesia católica (Franciscanos y Jesuitas) académicos, ejecutores de políticas, etc. Es decir que afectan lo global desde lo local al convocar para el compartir las semillas, sembrar, cosechar, disfrutar la cosecha, a representantes de diversos

sectores, regiones y países, promoviendo mediante la participación de todos en la difusión no solo de estas prácticas, sino también de la filosofía que la soporta. Se trata de lo que Briggs y Peat (Briggs & Peat, 1999) señalan como el “poder de la influencia sutil”, desde el cual cada gesto o acto genuino, humilde, en interdependencia y comprometido con el cambio contiene más energía transformadora que hazañas heroicas individuales.

## CONCLUSIONES

El Aula Viva, es una propuesta que conecta, reentrama a los seres humanos con lo vital del alimento, de las semillas, del fuego, de la siembra -concebida como un acto político de gran trascendencia- puesto que es la mayor expresión de soberanía frente a las dinámicas de las mega industrias de los alimentos hoy en día.

El Aula viva, se instala como un acto de resistencia, y más allá, como la puesta en acción de un mundo nuevo en el que se construye en torno a lo vital en abundancia para todos. En este camino, no hay siembra, ni cosecha sin familia, sin comunidad, sin territorio.

FUCAI, siguiendo a Hellinger (2001) en lo que él llama el “orden del amor”, respeta una jerarquía configurada por las leyes del tiempo y del territorio, y al

hacerlo – al respetar las jerarquías- establece una escucha atenta, receptiva, respetuosa con el conocimiento profundo de los pueblos indígenas materializando las palabras de los abuelos, actuando de acuerdo a su mandato reconoce la fuerza de su sabiduría perenne y comprende que una propuesta para estos tiempos inciertos y vertiginosos debe partir de la unión de la cabeza con el corazón, lo que significa: *“Volver al origen, volver a la tierra en comunidad”, recuperar nuestro vínculo con la “madre”*.

Y en este respeto y vínculo construido en un caminar pausado y sobre todo atento a la filosofía profunda de los pueblos indígenas reside la potencia de la propuesta de FUCAI; la cual, como aprendiz, escuchó en silencio, sin arrogancia y sin pretensiones lo que los pueblos han venido configurando desde épocas remotas como parte de su acervo cultural y como parte de su memoria vital. En el mambeo con los Uitoto, los Bora, los Okaina, los Ticuna, los Piapoco, los Wuayu... FUCAI oyó a los abuelos, escuchó su palabra evocando el tiempo en que cada forma natural estaba habitada por sus dueños, los espíritus que protegían a los animales a la selva o el desierto.

FUCAI, atravesó el país, para ir aprendiendo, no para enseñar como generalmente hacemos los maestros, los funcionarios de instituciones del Estado,

de ONG, de salvadores de los otros... sino para ir aprendiendo, para dejarse tocar y seducir con sus sabores, colores e historias. Y aprendió, en primera instancia, que los pueblos resisten, que, pese a la negación de sus culturas, de su sapiencia, de su existencia milenaria, del abandono y la marginación, ellos se sostienen en pie como dignos herederos de la Tierra. En ese aprendizaje, FUCAI aprendió que la escasez es un sino que NO les corresponde a los pueblos indígenas, que ellos vinieron a esta Tierra para vivir en abundancia, pero que la ilógica occidental, estaba mellando su sabiduría llevándoles la miseria.

Como participante de algunas de estas <aulas vivas>, comprendí que los habitantes de las urbes, en particular los docentes y educadores, deberíamos también en una ´escucha atenta´, aprender como FUCAI lo ha hecho, que la racionalidad occidental monológica que cuestiona Santos (2017) no es la única instancia de saber, sino que el acumulado atávico de nuestros pueblos indígenas tanto en la dimensión espiritual como en la relación que han establecido con el territorio, constituye una fuente de saber en distintos sentidos: -puede contribuir a expandir nuestras percepciones y perspectivas a propósito de las múltiples formas de comprender la realidad, el tiempo, la naturaleza; -igualmente, puede permitirnos cuestionar nuestras nociones de familia, de comunidad, para incorporar

en ellas lo visible y lo intangible; -los espacios de aprendizaje también pueden ser enriquecidos a partir de reconocer los entornos naturales como escenarios plausibles para la observación, la experimentación de nuevas sensibilidades, la comprensión de ciclos o pautas recurrentes en los tejidos de la vida; el diálogo de saberes, puede ser reivindicado como forma colectiva de construcción de conocimientos, desde el cual cada actor en el proceso pedagógico comparte, escucha, confronta, elabora y complementa sus aprendizajes, sin demeritar, sin silenciar o marginar a los demás.

Por otra parte, la propuesta de <aulas vivas> me enseñó que la siembra, la cosecha, la interacción directa con la tierra forman parte de un proceso pedagógico en el que la solidaridad y el compromiso político se expresan en el hacer con los otros, en el compartir saberes y semillas, en el reivindicar la soberanía nutricional y alimentaria como principios de dignidad para todos.

En últimas, la vivencia en las <aulas vivas> nos permitió a los participantes en las mismas, advertir la importancia de retornar a la Tierra, recobrar los principios de la Madre Naturaleza y asumir nuestra total interdependencia con ella, recuperándola y cuidándola de acuerdo al mandato de nuestros mayores.



## Reconocimientos

Agradezco especialmente a la Fundación Caminos de Identidad -Fucai- por permitirme reconocer a través de la vivencia en las <aulas vivas>, de la interacción en territorio, el significado de las Pedagogías Ancestrales.

Este artículo se inscribe en el marco del proyecto de investigación “Pedagogías de la Tierra y educación para la contemporaneidad”, en el doctorado en “Educación, con especialidad en mediación pedagógica de la Universidad de la Salle-Costa Rica”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briggs, J., & Peat, F. D. (1999). *Las siete leyes del caos. Las ventajas de una vida caótica*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Campbell, J. (1994). *Los mitos. Su impacto en el mundo actual*. Barcelona: Kairós.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá D. C.: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Díaz Barón, M. (2010). *Módulo 2: Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá. Los componentes pedagógicos*. Bogotá D. C., Colombia: Secretaría Distrital de Integración Social, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- FUCAI. (2015). *Comunidades Indígenas Tejedoras de Vida. El cuidado integral intercultural de la infancia wayuu*. Bogotá D. C.: FUCAI – Unicef.
- FUCAI. (2017). *Comunidades indígenas de abundancia*. Bogotá D. C.: FUCAI.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez Pérez, F., Prado Rojas, C., & Aparicio Guadas, P. (2004). *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*. Valencia, España: Diálogos.
- Hellinger, B. (2001). *Órdenes del Amor* (S. Kabelka, Trans.). Barcelona, España: Herder.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage*

- Handbook of Qualitative Research* (pp. 271-330). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Leff, E. (Ed.) (2002). *La complejidad ambiental*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Quijano, A. (2012). “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder *Viento Sur*(122), 46-56.
- Santos, B. de S. (2015). *Una epistemología del Sur* (J. G. Gandarilla Salgado Ed. 5a. ed.). México: Clacso; Siglo Veintiuno Editores.
- Santos, B. d. S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio* (R. Filella, Trans.). Madrid: Ediciones Morata.
- Snow, D. A., & Trom, D. (2002). The Case Study and the Study of Social Movements. En B. Klandermans & S. Staggenborg (Eds.), *Methods of Social Movement Research* (pp. 146-172). Minneapolis; London: University of Minnesota Press.
- Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona, España: Icaria editorial.
- Urbina Rangel, F. (2010). *Las palabras del origen. Breve compendio de la mitología de los uitotos*. Bogotá D. C. : Ministerio de Cultura, República de Colombia.
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. I). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

