

# COMÚN

trabajo colaborativo / otras economías / tradiciones lingüísticas locales



LO COMÚN es un campo de discusión sobre formas de organización social, política y económica que ha cobrado fuerza entre distintos grupos anti-capitalistas refrescando un horizonte de pensamiento y prácticas colaborativas aunque su poder instituyente, su capacidad de hacer institución y generar modelos de gobernanza, está aún por verse en el contexto de las luchas sociales actuales.

Fotografía de una minka en el barrio San Juan de Quito. Archivo del barrio levantado por Mediación Comunitaria (2012)

A pesar de la apariencia de debate reciente LO COMÚN, sin embargo, tiene una historia y filosofía larga que proviene -quizas- principalmente de las cosmovisiones y formas de reproducción social de comunidades indígenas. De esta manera la dimensión lingüística en torno a LO COMÚN pudiera ser una clave para reconocer principios capaces de interpelar y alimentar el campo de la educación y el arte como prácticas comunitarias.

Nuestra sesión de GLOSARIO intentará explorar: La manera de nombrar desde distintas lenguas locales el conjunto de prácticas referentes al cuidado de LO COMÚN ¿Qué principios podemos reconocer desde ahí en torno a trabajo colaborativo y las relaciones educativas?

¿Cómo los cuidados de LO COMÚN han dado forma a prácticas concretas de educación comunitaria, indígena, intercultural? ¿Cómo estos principios y prácticas en torno a LO COMÚN han permitido imaginar “otras economías” para la reproducción social y la construcción social del conocimiento? ¿Qué tensiones o contradicciones podemos advertir?

**Participantes de la sesión virtual realizada el 31 de marzo del 2017.**

Grupo de trabajo de Johannesburg, cluster Africa, cluster historias  
Puleng Plessie

Grupo de trabajo de Helsinki, cluster curriculum  
Giovana Esposito Yussif y David Muoz

Grupo de trabajo de Barcelona, cluster educación popular.  
Fermin Soría Ibarra.

Grupo de trabajo de Quito, cluster educación popular.  
Alejandro Cevallos N.

Coordinación, Alejandro Cevallos. Traducción de textos e interpretación simultánea, Equipo de Lingüística PUCE 2017

**DISERTACIÓN 1**

**Grupo Barcelona/Donosti/Madrid.  
por Fermin Soría Ibarra.**

En las últimas décadas, el interés por lo Común ha sido retomado en el escenario político presentado como alternativa a los principios de la competencia, el beneficio individual, y la explotación a ultranza de los recursos naturales impulsados por el capitalismo y su vertiente neoliberal. El presente texto procura trazar un recorrido a través de algunas de las características que ha ido asumiendo este fenómeno en el contexto español. En un primer momento el texto procura ofrecer un marco contextual para situar la reedición de este interés por lo común. Posteriormente el texto aborda algunos de los términos empleados para el trabajo comunitario tradicional y la recuperación de esta filosofía en la actualidad. Por último, el artículo esboza algunas de las posibilidades educativas que pueden darse en el marco de la construcción de lo común.

**Las reivindicaciones de lo Común en el contexto español.**

Desde hace algunas décadas las reivindicaciones de lo Común han vuelto aparecer con fuerza en el escenario político, apostando por el desarrollo de nuevas formas de producción, gobernanzas más responsables y abiertas y tecnologías y culturas innovadoras vinculadas a modos de vida más saludables. Si bien la gestión comunal de bienes, es una práctica ancestral extendida ampliamente por todo el planeta, en los últimos años ha sido renovada y reforzada tanto de la mano del movimiento antiglobalización y su lucha contra la mercantilización del mundo, como de los colectivos que reivindican el conocimiento y la cultura libres. La gran mayoría de estos movimientos de resistencia aluden a la necesidad de generar un nuevo orden mundial construido sobre principios distintos a los de la competencia, el beneficio individual, y la explotación a ultranza de los recursos naturales. En todo el mundo diferentes movimientos se oponen a la apropiación por parte de una pequeña oligarquía de los recursos naturales, los espacios y servicios públicos, los conocimientos y las redes de comunicación. En el contexto español, a lo largo de las últimas dos décadas, se han ido desarrollando numerosas experiencias activistas de lucha, protesta y de investigación en la acción ligadas a los movimientos feministas, antimilitaristas, anticapitalistas y antiglobalización. Se han generado centros sociales y culturales de gestión ciudadana, espacios de autoformación, producción y comunicación política, en los

que lo común no solo se ha erigido como concepto analítico, sino también como herramienta de acción y gestión política, social, y cultural frente a las nuevas formas de apropiación privada y estatal desarrolladas por el capitalismo y su vertiente neoliberal.

En estas circunstancias, lo común ha revelado la caducidad de las políticas centradas la democratización de la cultura entendida como acceso a una oferta cultural cerrada ya dada y se ha posicionado frente a las políticas culturales institucionalizadas sobre la idea de la cultura como objeto de consumo. Las políticas de lo común han ofrecido una alternativa crítica que no tiene tanto que ver con la creación de

**(...) lo común no sólo se ofreció como un modelo alternativo de producción, sino como el establecimiento de nuevas relaciones sociales y modelos culturales en los que se unieron actores, imaginarios, símbolos, códigos culturales y afectos.**

objetos o espacios listos para su consumo, sino fundamentalmente con la articulación de complejos sistemas de gestión de recursos, normas de gobernanza establecidas colectivamente y prácticas sociales de comunicación basadas en los principios de compartir, cuidar y producir en común. La exploración de lo común representa, por lo tanto, la posibilidad de articular otras formas de gobierno colectivo de las instituciones públicas y en este sentido, la posibilidad de generar nuevas formas de institucionalidad (Atutxa, 2017).

Si tomamos como referencia el caso de las plazas y espacios públicos de las ciudades y pueblos del estado

español convertidos en escenario de reunión, deliberación, encuentro, protesta y propuesta durante la primavera del 2011, con la explosión de un fenómeno como el 15M, podemos decir que entonces lo común no sólo se ofreció como un modelo alternativo de producción, sino como el establecimiento de nuevas relaciones sociales y modelos culturales en los que se unieron actores, imaginarios, símbolos, códigos culturales y afectos. Las plazas públicas fueron convertidas en espacios comunes en tanto que la gente los utilizó para expresar sus visiones y demandas políticas. En las plazas se situó el compartir como base para generar nuevas maneras de relacionarnos y de generar formas de aprendizaje e intercambio de conocimientos.

### **Acerca de la dimensión terminológica del trabajo comunitario tradicional en el contexto español**

La actual reflexión sobre los bienes comunes y sobre todo el repertorio de reivindicaciones y luchas, entronca con las revueltas contra los cercamientos (enclosures), en la Europa de los siglos XVI y XVII, que están en la base de la acumulación primitiva que impulsó la Revolución Industrial y que provocó la desintegración de la sociedad campesina tradicional. En este sentido, puede decirse que esta idea de los comunes bebe tanto de la tradición de los commons históricos ingleses como de las estructuras de propiedad comunal que todavía sobreviven en España y también en otras partes del mundo.

En el contexto español, en muchas pequeñas localidades y aldeas, vecinas y vecinos se reúnen para contribuir con su trabajo, sin recibir remuneración alguna, a hacer mejoras en beneficio de la comunidad. Este trabajo que posibilita establecer lazos de amistad y reforzar el sentimiento de pertenencia hacia el lugar, es conocido bajo diversos términos en el territorio español. Vereda, Regadera o Hacendera (Facendera) son algunos de los nombres que este trabajo comunitario recibe en castellano. Era habitual que en los trabajos para la comunidad que hubiera que hacer en algunos ayuntamientos se llamara a los habitantes del pueblo "a vereda". Vereda es la orden o aviso destinada a los lugareños para hacer hacer alguna cosa, por estar en el mismo camino o a poca distancia y ser de interés común (Zubero, 2012). Esta acepción relacionada con la prestación vecinal gratuita en beneficio público es utilizada también en el País Vasco y Navarra y es equiparable al término auzolan, en euskera, también conocido en algunos pueblos como artaxuriketa o artozuriketa. Históricamente este sistema se ejercía para la apertura y mantenimiento de caminos vecinales, para la construcción de iglesias u otros edificios públicos, para la ayuda en caso de necesidad de alguna persona del vecindario, etc. Actualmente, la práctica del auzolan

continúa siendo fundamental en muchos municipios con escasos recursos a la hora de acometer obras y proyectos que de otra forma serían muy difíciles o inviables (Estornés, 2013). El término empleado en Asturias es Andecha y consiste en un trabajo personal, voluntario y gratuito que se ajusta al esquema de la reciprocidad equilibrada: “Hoy por ti, mañana por mí”. La andecha se inscribe por ello dentro de los trabajos que el derecho laboral denomina amistosos, benévolos y de buena vecindad. La mano de obra de la andecha es reclutada atendiendo a lazos familiares, de amistad o vecindad, para hacer frente a los habituales trabajos del ciclo agrícola que resultan más acuciantes (Círculo Tradicionalista Pedro Menéndez de Avilés, 2016). En gallego, los términos que se utilizan para aludir a estos trabajos son *xeira* y *tornaxeira*. Igualmente aluden al intercambio de productos y trabajo de la tierra sin que intervenga el dinero y sin que haya otra remuneración que los servicios compensados (Tenorio, 2008). En valenciano la palabra que designa al trabajo agrícola realizado para otro a cambio de ser devuelto en forma de ayuda en un trabajo futuro es *tornallom*. Esta expresión se escuchaba habitualmente en las huertas valencianas y resume a la perfección esa colaboración y ayuda que se daba entre la gente del medio rural. Los agricultores se ayudaban los unos a los otros, con el objetivo de crear una sinergia y aprovechar mejor el tiempo y los recursos.

Hoy en día, con el auge de los modelos económicos sostenibles que se está desarrollando, cada vez a más vecinos y vecinas se animan a sumarse a esta filosofía, recuperando el trabajo comunitario pero buscando nuevas fórmulas adaptadas a las nuevas necesidades. Hoy, estos trabajos pueden tener un carácter político, social, educativo, económico o cultural y suelen centrarse en temas que van desde la alimentación, la energía, la educación, la cultura, la salud, la información, las nuevas tecnologías, la lengua local, hasta las fiestas del pueblo. Esta recuperación de los trabajos comunitarios responde a una apuesta por el procomún. Un sistema de relaciones de Confianza-Reciprocidad-Reconocimiento, que asegura la equidad en el acceso y uso a los recursos, tangibles e intangibles, y el reparto justo de los beneficios derivados de los mismos. El procomún es una forma nueva de expresar una idea que en realidad es muy antigua, que es que algunos bienes pertenecen a todos y forman una comunidad de recursos que debe ser activamente protegida y gestionada por el bien común (Colaborabora, 2011).

### **Posibilidades educativas en el marco de la construcción de lo común.**

Siguiendo los argumentos anteriores, podemos afirmar que una política educativa de lo común en las escuelas, universidades, instituciones culturales, museos, centros sociales o espacios de autoformación libres, tendría por objeto la creación de espacios de autogobierno, intercambio en red de conocimientos y aprendizaje, regidos de acuerdo a reglas de colaboración y justicia discutidas y establecidas en común acuerdo.

En este contexto, siendo conscientes de la importancia que tiene lo simbólico, la producción de subjetividades y la adaptación de nuevos comportamientos y formas de hacer, las prácticas educativas procurarían liberarse de las dinámicas de la competencia propias de la esfera del mercado y dirigirse hacia la creación de estrategias y marcos de reinención de las sociedades en un sentido más democrático. Esto implica la organización y la multiplicación de espacios colectivos de intercambio, cooperación, reciprocidad, solidaridad y cuidados orientados a tensionar los límites sociales y políticos impuestos con la finalidad de abrir caminos de posibilidad y de esperanza de vidas más dignas y justas para todas y todos. En este sentido, la educación tomaría en cuenta los bienes comunes, los aprendizajes generados en las luchas que se han llevado a cabo y se siguen librando hoy en día frente a los modos de dominación que estructuran nuestros modos de vida, de trabajo y nuestro imaginario.

Igualmente, la educación no solo no eludiría, sino que pondría sobre la mesa las diferencias, las controversias y los desacuerdos existentes con la finalidad de generar espacios de discusión y

aprendizaje colectivos en los que además de las certezas tuviera cabida también la irrupción de lo inconsciente, lo desconocido, lo olvidado o lo ignorado. Para lograrlo es importante valorar la importancia de tomarse un tiempo de calidad en el que experimentar sin certezas. Un tiempo necesario para poder juntarse, hablar, conocerse y reconocerse entre diferentes agentes, averiguar quienes y cómo son las personas que participan, sus formas de hacer, las herramientas que disponen, sus problemas, deseos y objetivos cumplidos e incumplidos (Antón, 2013).

### Referencias bibliográficas

Antón, R. (2013, 25 de julio) Tomar(nos) el tiempo. Recuperado de: <https://www.colaborabora.org/2013/07/25/tomarnos-el-tiempo/>

Atutxa, E. (2017) Las instituciones del común. VientoSur. N.150.. Recuperado de: [http://vientosur.info/IMG/pdf/11.\\_las\\_instituciones\\_del\\_comu\\_n.pdf](http://vientosur.info/IMG/pdf/11._las_instituciones_del_comu_n.pdf)

Círculo Tradicionalista Pedro Menéndez de Avilés (2016, 3 de abril) La andecha institución foral consuetudinaria asturiana de apoyo mutuo y solidaridad comunitaria. Consultar en: <http://elregionalismoastur.over-blog.es/2016/04/la-andecha-institucion-foral-consuetudinaria-asturiana-de-apoyo-mutuo-y-solidaridad-comunitaria.html>

Colaborabora (2011, 21 de marzo) Sobre el procomún. Recuperado de: <https://www.colaborabora.org/colaborabora/sobre-el-procomun/>

Estornés, I. (2013) Auzolan. Auñamendi Eusko Entziklopedia. Bernardo Estornés Lasa. Fondoa. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/aunamendi/16620>

Tenorio, N. (2008) La aldea gallega. Estudio de derecho consuetudinario y economía popular. galegos 1. Recuperado de: [http://www.ezaroediciones.com/wp-content/uploads/2008/01/15-g1\\_la-aldea-gallega.pdf](http://www.ezaroediciones.com/wp-content/uploads/2008/01/15-g1_la-aldea-gallega.pdf)

Zubero (2012) De los «comunales» a los «commons»: la peripecia teórica de una práctica ancestral cargada de futuro. Documentación social, Nº 165, 2012, Pp. 15-48.

## DISERTACIÓN 2

**Grupo Quito.  
por Alejandro Cevallos.**

Información preeliminar.

En el 2008 El Ecuador fue declarado constitucionalmente como un estado plurinacional e intercultural, reconociendo 14 nacionalidades indígenas que habitan el territorio desde tiempos pre-coloniales.

En el Ecuador se habla catorce lenguas ancestrales, de las cuales el Kichwa, en la región andina es la lengua común para 18 pueblos originarios. Siendo declarada oficialmente “lengua oficial de relación intercultural”

La enseñanza de la lengua Kichwa en escuelas interculturales fue una conquista de los movimientos sociales e indígenas en la década de 1990

Según estudios del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), en 1950 un 14% del total de la población ecuatoriana hablaba lenguas ancestrales, mientras que en 2001 este porcentaje se redujo al 4,3%

en el año 2001 la población indígena por autoidentificación sumaba 830.418 y por lengua hablada 524.136 personas, es decir, del total de personas que se consideraron indígenas, solamente el 63,1% de ellas hablaba una lengua indígena.

En el 2005 el Ecuador suscribió la Declaración del Milenio de la ONU, donde una de las metas es la educación de calidad. En el 2014 el Ecuador ingreso al sistema neoliberal de evaluación PISA (internacional programme for international student assessment), que evalúa de manera estandarizada el conocimiento de los estudiantes y genera rankings de calidad entre instituciones educativas en todo el continente.

Entre el 2005 y el 2016 se desarrolló un proceso de evaluación del sistema educativo ecuatoriano que ha puesto en crisis a 5771 escuelas comunitarias, interculturales bilingües, unidocentes, indígenas y de modelos de pedagogía no-directiva, en donde estudian cerca del 44% de la población estudiantil del Ecuador. Debido a su ubicación, su infraestructura, su falta de tecnología se les ha llamado “escuelas de la pobreza”. Un número importante de estas escuelas ya han sido cerradas o fusionadas, algunas de ellas ubicadas en territorios comunales en resistencia a los proyectos extractivistas del gobierno.

En definitiva, nos enfrentamos al desmantelamiento sistemático del gobierno de la educación intercultural bilingüe y un decrecimiento de la población kichwa-hablantes<sup>1</sup>.

### REDISTRIBUCIÓN Y RECIPROCIDAD EN LOS ANDES

---

<sup>1</sup> Para revisar una crítica más detallada al sistema de evaluación PISA se puede visitar el siguiente enlace. [http://www.clacso.org.ar/difusion/Declaracion\\_GT\\_politicas\\_educativas/Declaracion\\_GT\\_Politicas\\_educativas\\_y\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion\\_en\\_America\\_Latina\\_y\\_El\\_Caribe.pdf](http://www.clacso.org.ar/difusion/Declaracion_GT_politicas_educativas/Declaracion_GT_Politicas_educativas_y_derecho_a_la_educacion_en_America_Latina_y_El_Caribe.pdf)

Para una discusión sobre el estado de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador se puede revisar el siguiente enlace; <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/que-declararon-correa-enemigo-la-educacion-bilingue>.  
<http://otra-educacion.blogspot.com>

Para intentar una discusión localizada sobre Comunes, quiero subrayar el carácter agro-céntrico que han heredado de tiempos pre-coloniales las comunidades indígenas de la región andina y meso-americana. Esto quiere decir -en términos generales- que tanto las relaciones laborales, de producción material de la vida, como las relaciones sociales para la reproducción de la vida comunitaria, y la espiritualidad están referenciadas profundamente por los ciclos agrícolas: la siembra, el cultivo, la cosecha.

Este conjunto de actividades agrícolas (humanas) están en diálogo con las estaciones climáticas y el movimiento de los astros, principalmente la luna y el sol (naturaleza). desde lo más evidente: se siembra antes del inicio de las lluvias, hasta los saberes más guardados como la recolección de determinadas plantas medicinales durante horas específicas de la madrugada en determinados ciclos lunares, para aprovechar al máximo sus cualidades curativas.

Para el pensamiento andino la reproducción de la comunidad humana solo es posible en diálogo con la PACHA (voz kichwa que significa “mundo”, se ha traducido al castellano como “naturaleza”, pero también se emplea para explicar la unidad de “tiempo y espacio”)

La producción agrícola implica una serie de prácticas de ayuda mutua que se revierten en la redistribución del producto y establecen relaciones de reciprocidad. La relación entre producción, redistribución y reciprocidad instaura la unidad colectiva, a tal punto, que es posible decir que la necesidad de redistribución es la que determina la producción (Rev. Medina 1995: 44 - 48) Aunque esta forma de organización económica y política se considera “primitiva” en realidad constituye una ruta poco estudiada de desarrollo colectivo fuera de la competencia individual en base al intercambio y la acumulación capitalista.

Con estas consideraciones de partida, quiero graficar el alcance cultural de estas formas de organización en base a la redistribución y la reciprocidad. La primera imagen me la prestó el antropólogo Raul Matta quien desarrolla su investigación sobre patrimonio alimentario y justicia social.

En Oxaca, un grupo de mujeres indígenas enseñan gratuitamente a cocinar distintos platillos con productos locales y técnicas tradicionales a chefs gourmet europeos propietarios de lujosos restaurantes. Cuando el investigador les preguntó si no creen que es una situación injusta, ya que ellas no reciben nada mientras que los chefs harán mucho dinero con las recetas que se llevan, las mujeres respondieron que los visitantes se llevarán el nombre de su comunidad y el conocimiento que ellas poseen hacia tierras lejanas (en donde se usaran, alimentarán, deleitarán, harán bien) y que en una larga vuelta circular ese don que entregan regresará como una crecida de prosperidad para su comunidad.

Lo que para estas mujeres hace del mundo un lugar común es la certeza de la reciprocidad. Sin embargo, con esta imagen también queda claro que el sistema indígena del don, la reciprocidad y redistribución son incompatibles y antagónicos con las sociedades del intercambio y la acumulación capitalista.

Una imagen parecida presencié cuando -en compañía de artistas, educadores e investigadores- visité las comunidades indígenas Quechua Lamas en el Peru, en el marco del proyecto “Study Days” organizado por Sofía Olascoaga<sup>2</sup>.

Una preocupación que surgió, después del generoso recibimiento de las comunidades anfitrionas fue, ¿qué podemos hacer? ¿qué podemos decir? ¿qué dejar o devolver que fuera útil para las comunidades?

---

2 <http://www.32bienal.org.br/en/post/o/2418/>

<http://colivre.net/quito-working-group/blog/notas-a-proposito-de-los-dias-de-estudio-en-lamas-peru-grupo-quito-bienal-de-sao-paulo>

la diferencia de capitales y la capacidad de capitalizar el encuentro nos parecían desequilibradas entre los visitantes y los anfitriones y queríamos remediar esta situación.

Este dilema no se resolvió pero se movió a un lugar distinto al de la “deuda” y la “devolución” cuando

**(...) lo común, en el contexto de comunidades indígenas andinas está relacionado no solo al trabajo colectivo, la producción y cuidados de algo que es de interés común, sino -principalmente- a las prácticas materiales y simbólicas de distribución y redistribución de la riqueza de tal manera que re-crea constantemente los lazos de reciprocidad entre los sujetos de la comunidad y de esta comunidad con sus ecosistemas naturales**

Grimaldo Rengifo educador y activista comunitario de la localidad nos dijo que “la comunidad indígena no esperaba una devolución (o un intercambio por algo) sino que los visitantes recibieran lo ofrecido como un don. Recibiéndolo y llevándolo seguramente se reproducirá en otro lugar en otro momento”

“Dar” en las cosmovisiones andinas no implica la obligatoriedad de devolver sino de reproducir lo recibido. La reproducción y redistribución de lo que se recibe le genera “prestigio” a quien ha dado. En comunidades indígenas el prestigio está ligado a la capacidad de “dar” “distribuir” y “redistribuir” porque se entiende como cualidad espiritual que nos hermana con la “pachamama” (madre tierra o naturaleza) y su carácter de dadora, de fertilidad y vitalidad.

La última imagen que quiero compartir, es una imagen que obtuve de distintas conversaciones con el colectivo Ch’ixi, en La Paz, Bolivia y que me hizo entender de otra forma la fiesta popular, una práctica de excesos muy común en el Ecuador también.

La historia trata de un comerciante indígena aymara que tras de un año de trabajo arduo en China haciendo negocios en el campo del contrabando de aparatos electrónicos regresa a su comunidad en una zona rural de Bolivia. Al llegar se encarga de organizar y financiar una gran fiesta en donde gasta todos sus ahorros del año en música, comida y bebida invitando a familiares, parientes, vecinos y a otras comunidades aledañas.

En el pensamiento andino, el excedente o la abundancia que resulta del trabajo no son objeto de almacenamiento. Una buena parte de las veces es quemado ritualmente, se deshace en fiestas, se consume y se invita como forma de hacer alianzas y ganar prestigio. el prestigio comunitario no está dado por el éxito individual que se alcanza sino por los gestos de redistribución material pero también ritual.

En Conclusión. Lo común, en el contexto de comunidades indígenas andinas está relacionado no solo al trabajo colectivo, la producción y cuidados de algo que es de interés común, sino -principalmente- a las prácticas materiales y simbólicas de distribución y redistribución de la riqueza de tal manera que re-crea constantemente los lazos de reciprocidad entre los sujetos de la comunidad y de esta comunidad con sus ecosistemas naturales.

Existen varias voces kichwas para hablar de trabajo comunitario y reciprocidad:

Maquipurarina, se interpreta como “comprometerse a juntar las manos para hacer algo que es de interés común”

Maquimanachina, se ha traducido como “prestar la mano” para algo que no necesariamente es de interés común

Ranti Ranti es una especie de trueque que adquiere vital importancia entre agricultores de distintos pisos agroecológicos.



Uniguilla, es una especie de trueque pero no se realiza en un mercado sino visitando casa por casa a vecinos de la comunidad para intercambiar productos.

Uyanza, se le dice al acto de regalar algo que sirve pero ya está viejo a alguien que lo necesita, es moralmente obligatorio cuando se ha obtenido algo nuevo.

Minka es la voz kichwa que designa el “trabajo comunal recíproco” más conocida y usada en la región andina. Se diferencia de las anteriores porque implica una amplia convocatoria a la comunidad e incluye comida y bebida. La escala de los proyectos que se propone es mayor: construir una casa, limpiar canales de riego, hacer caminos vecinales, diferentes tareas agrícolas.

Limbert y Ribera (2003: 186) tienen un estudio que demuestra que mediante minkas una familia indígena promedio produce 103,5 Kg. de papas con el 90% de recursos no monetarios, y pasa lo mismo con cultivos de maíz y trigo. Esto indica que a pesar de que la familia indígena se mueve bajo el mismo paraguas del “sistema capitalista” consigue relativa autonomía de la economía de mercado y garantiza su autosuficiencia alimentaria por medio de minkas.

Las relaciones de reciprocidad y re- distribución que generan las minkas no sólo se limitan al acceso a la fuerza de trabajo para la producción: también permiten el acceso a los distintos conocimientos y experiencia de trabajo entre comuneros y a otros recursos productivos como la tierra, semilla, abono, animales de carga y herramientas), hay mingas exclusivamente para la elaboración de herramientas de uso colectivo (2003:189)

## ¿QUÉ TIENE QUE VER ESTO CON EDUCACIÓN?

Resulta evidente que en las comunidades indígenas andinas, La Minka (más allá de su dimensión económica y organizativa) constituye también un espacio de aprendizaje comunitario clave. Por una parte, se adquiere un saber práctico por medio del hacer con las manos y la relación entre generaciones (etarias distintas), por otra parte se aprenden unos principios de relacionamiento social cooperativo y solidario. Hay expresiones, metáforas, “cosas que se dicen” en la minka, que nos muestran la filosofía y la intención educativa-comunitaria, por ejemplo:

María Farinango, comunera Kichwa Kitu-Kara, nos dice

Llankashpa rikushun (Mientras vamos haciendo vamos viendo qué nos hace falta). puede interpretarse que se le otorga mucho valor a la reflexión que proviene de la práctica y la imposibilidad de pensar desde una posición contemplativa.

Yauri Muenala, artista Kichwa.Otavalo, recuerda una expresión de las minkas

Ñánda Mañachi (Préstame, comparteme tu camino).

Esta frase se usa para pedir permiso y entrar a caminos en tierras de otra persona durante faenas de la minka. La misma expresión se usa cuando se pide un consejo a un familiar o a una persona que tiene experiencia en determinado tema. Se la solicita de forma metafórica “presénteme o compártame tú camino” para decir ¿Cómo hiciste? ¿Qué tuviste que atravesar para poder entender? es una especie de solicitud de acompañamiento para intentar entender un problema propio desde el camino de otro.

Esta expresión es muy usual en los talleres artesanales, por ejemplo cuando una familia le deja a uno de sus hijos en casa de otra familia que tiene un taller de tejido, para que aprenda y pruebe su vocación. La familia que acoge no lo trata como empleado y tampoco como aprendiz, lo acoge como parte de la casa.

A manera de conclusión. Desde la perspectiva de comunidades indígenas andinas, pensar lo común desde un enfoque educativo no se puede dissociar de la producción material de la vida como un espacio de redistribución y reciprocidad que genera la unidad colectiva, el Aillu se vuelve en sí un espacio y comunidad de aprendizaje.

María Gabriela Albuja, educadora intercultural, decía de alguna forma lo mismo, al afirmar que no se trata de poner simplemente huertos en las escuelas para promover una educación medioambiental y fomentar prácticas colaborativas para cuidar del huerto entre niños y niñas. se trata realmente de que educadoras, niños niñas y sus familias puedan comer durante todo el año de ese huerto.

Supongo que pensar Lo Común nos exige eso, dimensionar: ¿qué implicaría en nuestros contextos de vida, desde una perspectiva económica y política organizativa, abrir espacios educativos para la cooperación, la redistribución y la reciprocidad?

### Referencias bibliográficas

SILVERIO CHISAGUANO M. Noviembre - 2006 "ANÁLISIS DE ESTADÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS" Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC.  
[http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Estudios/Estudios\\_Socio-demograficos/Poblacion\\_Indigena\\_del\\_Ecuador.pdf](http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Estudios/Estudios_Socio-demograficos/Poblacion_Indigena_del_Ecuador.pdf)

Yané z Cossío (2007) Léxico ampliado, quichua español, español quichua Ed. Corporación educativa MACAC

Casa de la Cultura del Ecuador (2008) Diccionario kichwa español, según la academia de la lengua kichwa del Ecuador.

Luis Cordero (1989) Diccionario Quichua de Editorial Corporación editorial nacional Proyecto EIB.

Dominique Temple, Estructura comunitaria y reciprocidad, La Paz, Hisbol-Chitakolla, 1989. Texto recuperado en : Dominique Temple, La dialéctica del don (segunda edición), La Paz, Hisbol, 1995

Notas recogidas de la ponencia "Patrimonio alimentario y justicia social: notas sobre las "cocinas tradicionales" de México de Raúl MATTA (Universidad de Göttingen/UMR 208 PaLoc), en la Coloquio Internacional Patrimonios alimentarios en América latina Recursos locales, actores y globalización 27 y 28 de Octubre de 2016 – Quito, Ecuador

Secretaría del buen vivir  
<http://www.secretariabuenvivir.gob.ec>

Luz María de la Torre (Achiq Pacha Saqil) / Carlos Sandoval Peralta (2004) LARECIPROCIDAD EN EL MUNDO ANDINO El caso de Otavalo Ediciones Abya-Yala, Quito Ecuador.

Jhonny Limbert Ledezma Rivera (2003) ECONOMÍA ANDINA Estrategias no monetarias en las comunidades andinas quechuas de Raqaypampa (Bolivia) Ediciones Abya Yala Quito Ecuador.

## DISERTACIÓN 3

**Grupo Johannesburgo.  
por Puleng Plessie.**

### **Localización del contenido.**

En el presente trabajo se explora la noción de facilitación a través del diálogo para entender de mejor manera la pedagogía de la educación artística en la ciudad de Johannesburgo. María Lind (2011, p. 173), una curadora y escritora independiente, argumenta que la facilitación debería ser un proceso dialógico que de menos lugar al didactismo, a la instrucción y a la persuasión y que, en su lugar, de paso a un compromiso activo que no sea compensatorio. En este trabajo se argumenta, de acuerdo con las explicaciones de Lind, que las palabras tales como “enseñar”, “instruir” y “didáctica” tienen significados que se asocian con el autoritarismo (p. 173).

Del mismo modo, Ukufundista es una palabra que en zulú significa “enseñar”, una palabra que comúnmente usamos los facilitadores de educación artística para describir el proceso de facilitación. El diccionario zulú también le asigna a la palabra valores denotativos de “instrucción” y “enseñanza”. Es evidente, que se había estado usando la palabra Ukufundisa de manera incorrecta y un atento examen al diccionario zulú puso de manifiesto que el proceso dialógico entre el facilitador y los aprendices se encapsula semánticamente de forma más apropiada en la palabra compuesta Inkulumo-Mpendulwano. Esta palabra compuesta es la que más se acerca a las pedagogías dialógicas que tratamos de entender; en oposición a aquellas que hacen hincapié en la educación, la instrucción o en la afirmación de superioridad sobre el alumno (Freire 1968, p.169). El análisis de las partes constituyentes de estas palabras revela que Inkulumo significa hablar o tener una conversación y Mpendulwano significa responder. Por lo tanto, se correlaciona con el énfasis de esta investigación que se basa en la posibilidad de que las interacciones de Inkulumo-Mpendulwano sean adaptadas en el aula, así como en los espacios curatoriales, a fin de comprender los resultados pedagógicos.

Se puede asociar dichos métodos con una acción de “llamada y respuesta” que está presente en el trabajo de organizaciones como la Biblioteca de Keleketla (Keleketla: participar en Sesotho y Setswana) y Ba re e ne re (también una palabra en Sesotho y Setswana) que cuando se traduce literalmente significa “ellos dicen que se dijo que...” que es similar a “Había una vez...” locución que se usa para contar historias (Ba re e ne re, 2016). Estas palabras connotan un sentido de participación, involucramiento de la comunidad y narración de cuentos. Es frecuente que en las narraciones exista el esfuerzo comunitario y colaborativo.

Esta búsqueda apunta a investigar las implicaciones pedagógicas de estos métodos de llamada y respuesta y, particularmente, el rol del facilitador dentro de este proceso continuo iniciado por Inkulumo-Mpendulwano.

### **Facilitación**

La facilitación tiene un rol crítico en la implementación de programas en el aula y en espacios curatoriales. Esta investigación argumenta que el proceso de facilitación debe ser una interacción Inkulumo-Mpendulwano es decir dialógica y no autoritaria. Mi entendimiento del término autoritario es tomado del educador y filósofo brasileño Paulo Freire quien fue un líder defensor de la pedagogía crítica y las relaciones entre enseñar y aprender. Él se refiere a este concepto como La concepción bancaria de la educación en el texto La Pedagogía del Oprimido (1968) en donde:

- a) El educador enseña y los educandos aprenden;
- b) El educador sabe todo y los educandos no saben nada;
- d) El educador habla y los educandos escuchan –sumisamente;
- j) El educador es el Sujeto del proceso de aprendizaje en tanto que los pupilos son meramente objetos. (Freire 1968, p. 164)

Freire (2005) argumenta que este es la concepción bancaria de la educación, ya que el educador deposita su conocimiento en los educandos. Los educandos entonces, reciben, archivan y almacenan este conocimiento a través de la memorización y la repetición. Freire (1968, p. 169) aconseja que la relación estudiante-profesor debería fusionarse para permitir la transformación, la creatividad y el conocimiento tanto para el profesor como para el educando. Freire llama a este proceso Educación Problematicadora la cual es una forma de aprender y desaprender a través del diálogo. Freire escribe lo siguiente:

A través del diálogo, el profesor de-los-estudiantes y los estudiantes-del-profesor dejan de existir y un nuevo término emerge profesor-estudiante con estudiantes-profesores. El profesor ya no es solamente aquel que enseña, pero aquel que aprende a través del diálogo con los estudiantes quienes – de igual manera- al aprender, también enseñan. Se convierten en responsables conjuntos de un proceso en el que todos crecen. (2005, p.80)

En esta cita, hay una fusión de la relación entre el profesor y el estudiante. Freire describe esta relación como profesor-estudiante con estudiantes profesores. Mi investigación, sin embargo, define este potencial proceso dialógico como Inkulumo-Mpendulwano. Similarmente, Robin J. Alexander, un catedrático en la Universidad de Cambridge, investiga tanto la pedagogía dialógica como la autoritaria y esclarece las diferencias entre ambas:

Orientación hacia el proceso vs. Orientación hacia el producto  
 Enseñar educandos vs. enseñar programas.  
 El profesor como un facilitador vs. el profesor como un manáger.  
 Desarrollar un conjunto de estrategias vs. dominar un conjunto de habilidades.  
 Celebrar la aproximación vs. celebrar la perfección.  
 Respetar el crecimiento individual vs. fomentar la competencia.  
 Capitalizar las fortalezas de los estudiantes vs. enfatizar las debilidades de los estudiantes.  
 Promover independencia en el aprendizaje vs. la dependencia en el profesor. (2008, p. 10)

Alexander nota las diferencias entre lo que Freire definiría como Educación Problematicadora y la Educación Bancaria. A través de mi investigación he llegado a asociar Inkulumo-Mpendulwano con la Educación Problematicadora de Freire y Ukufundisa con aquello que es de lejos más autoritario (La Educación Bancaria). Freire (2005, p.80) argumenta, sin embargo, que para que la dialógica pueda ocurrir, las diferentes autoridades presentes en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje deben estar a favor de la libertad y no en contra de ella. Esto quiere decir que la “autoridad” del profesor se transforma en libertad, al permitir que tanto el estudiante como el profesor ejerzan autoridad.

El investigador y profesor Carli Coetzee (2013, p. x) define las pedagogías a las que el catedrático Robin J. Alexander define como accentedness. Coetzee (2013, p. x) define este término como una posición y relación de poder que requiere trabajo constante, en donde los encuentros entre el aprendizaje y la enseñanza revela a los beneficiarios del conocimiento ya que no solo los estudiantes están siendo transformados sino también el profesor y la institución educativa. De esta forma, estamos siendo introducidos no solo a la relación estudiante-profesor, sino también al lugar como un espacio de

**Wa-Thiong’o afirma que nosotros (como africanos) mientras intentamos entender la estética africana, debemos vernos en relación con los dos: con nosotros mismos y con otros en el universo. Estar conscientes de nosotros como africanos, sin embargo, es fundamental y es lo que el autor llamaría una “búsqueda de relevancia”**

transformación. En esta sección, esta relación triangular será examinada a través de dos ejemplos de *accentedness* de los escritos de Coetzee.

El profesor y escritor keniano Ngugi Wa-Thiong’o ejemplifica el malestar al hablar sobre la literatura africana (poesía, teatro o ficción) en inglés. Él enfatiza cómo la literatura africana tiene su propia idiosincrasia y una estructura auténtica de ritmo, rimas, rimas asonantes, rimas internas, líneas e imágenes que se pierden en la traducción. Esto también sería claramente palpable si las presentaciones de “Living Within Histories” mencionadas anteriormente fueran adaptadas a musicales del occidente. La velocidad, el ritmo, el compás y las “líneas” de las dos tradiciones muestran inherentemente más diferencias que semejanzas: los elementos estéticos del original se perderían así en la adaptación.

Wa-Thiong’o (1986, p. 87) afirma que nosotros (como africanos) mientras intentamos entender la estética africana, debemos vernos en relación con los dos: con nosotros mismos y con otros en el universo. Estar conscientes de nosotros como africanos, sin embargo, es fundamental y es lo que el autor llamaría una “búsqueda de relevancia” (1986, p. 87).

Los procesos de facilitación incluyen la narrativa, que es familiar para nosotros como Inganekwane, un cuento folclórico que no solo cuenta una, historia también es una herramienta de aprendizaje. Inganekwane está marcado por el llamado dialógico (del facilitador/mediador iniciando el proceso con la frase Kwasuka Sukela: “Érase una vez”) y por la reacción de los aprendices (Cosi; una señal y permiso para continuar la historia). Estas eran principalmente historias de animales en las que el conejo, quien siempre tiene un carácter sabio pero embustero estaba presente en la mayor parte del relato.

Esto incitó un interrogatorio sobre la naturaleza cambiante del arte y la re-examinación de lo que Inkulumo-Mpendulwano espera representar y transmitir intrínsecamente acerca del arte en prácticas dialógicas y pedagógicas en Sudáfrica. Sobre esta contemplación, es seguro mencionar que Inkulumo-Mpendulwano se asocia firmemente con declaraciones realizadas por Lind, Kester y Bishop, quienes resaltan el proceso dialógico como parte integral del proceso artístico. Sin embargo, los autores y autoras escriben desde una perspectiva que no está arraigada en el contexto africano.

Esta investigación nos ha llevado a pensar que siempre hay nueva información que necesita ser adaptada porque la educación artística no es rígida. Esto conlleva a nuevas investigaciones que están evolucionando constantemente. He leído más a fondo a Ngugi wa Tiong’o quien investiga la noción de localizar contenido, misma que yo cuestioné con el fin de verificar si el concepto dialógico podría ser adaptado a prácticas artísticas en Johannesburgo. Entrar en diálogo con Carli Coetzee de Johannesburgo, quien usa las palabras *accentedness* y *teaching accentedness* me ha hecho dar cuenta sobre la importancia de localizar el contenido y la terminología mediante los espacios comunitarios, la narración y la actuación, las cuales influyen en las prácticas de Inkulumo-Mpendulwano que podrían ser adaptadas en escuelas museos y galerías.

Durante el proceso de participación en este proyecto de investigación, ha habido un desarrollo de los términos del zulú que no solo ayuda a ubicar el contenido, sino también podría ayudar a los lectores comunes, profesores, estudiantes y expertos en la educación del arte. Sugerimos que esta integración del lenguaje pueda ser usada para la creación posterior de nuevos términos y enfoques que ayuden en el desarrollo de contenido local. Las palabras zulúes propuestas en este estudio no son solamente una traducción de terminología existente en inglés, sino una sugerencia de matices didácticos inexplorados anteriormente como formas importantes de producción de conocimiento. Un entendimiento más profundo de estos términos es necesario, de cómo se relacionan con la educación artística y cómo deberían ser implementados en las prácticas pedagógicas de arte.

Al igual que los elementos pertinentes a la pedagogía Inkulumo-Mpendulwano: construir, deconstruir y reconstruir términos en el lenguaje, la terminología y la práctica educativa del arte, nos encontramos todavía en un punto de transición.

## Glosario

Palabras zulú usadas en esta investigación

Inkulumo-Mpendulwano - Inkulumo-Mpendulwano es una palabra con guión de IsiZulu que se acerca a la pedagogía dialógica en la educación artística. El término Inkulumo desglosado significa hablar o tener una conversación y Mpendulwano significa responder. Este método de llamada y respuesta de Inkulumo-Mpendulwano no solo enfatiza la facilitación que puede ser adoptada en la clase así como en los espacios curatoriales, sino también enfatiza en la relevancia del lenguaje y la terminología que se utiliza para localizar el contenido.

Ukufundisa – Ukufundisa es una palabra IsiZulu que significa “enseñar”. He usado esta palabra para describir el proceso de facilitación en las aulas durante mi infancia y como educadora artística. El diccionario Zulú define el aspecto de enseñanza; sin embargo, también define y elabora Ukufundisa como “instruir” y “enseñar”, términos que tenían asociaciones didácticas.

Inganekwane -. Inganekwane es un relato indígena popular que no solo cuenta una historia, sino que es en sí mismo una herramienta de enseñanza, reconstrucción y encuentro Inkulumo-Mpendulwano, que permite explorar preguntas y da paso a la interacción y el compromiso.

Kwasuka Sukela ... Cosi - Kwasuka Sukela significa “érase una vez” y Cosi es la respuesta para el narrador, maestro o facilitador para que continúe con la historia.

Isithunzi – Aura se define como la cualidad distintiva que una persona puede generar o de la que puede estar rodeada. No existen palabras en el diccionario Zulú que definan la palabra aura; sin embargo, Isithunzi es un tipo particular de carácter y personalidad que el maestro o el facilitador debe poseer. Isithunzi también puede definirse como una sombra, dependiendo de cómo la palabra sea utilizada.

Izithunzi – Es el plural de aura pero también describo en esta tesis a los estudiantes como Izithunzi es decir sombras que se pueden ver pero no escuchar.

EISH! – Una palabra sudafricana prestigiosa que expresa distintos estados de ánimo, sin límites y que pueden ser expresados en cualquier lugar y a cualquier momento.

Estos términos son cruciales para entender la interseccionalidad y descolonización de la literatura, aspecto que es relevante para localizar el contenido.

### Referencias bibliográficas

Alexander, R 2008, Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy, University of Sussex, Brighton.

Besler, L 2007, International Handbook of Research in Arts Education, Springer, Netherlands.

Biling, J, Lind, M & Nilsson, L 2007, Taking the Matter Into Common Hands, Black Dog Publishing, London.

Bishop, C 2012, Artificial Hells : Participatory Art and the Politics of Spectatorship, Verso Books, Brooklyn, NY.

Bishop, C 2006, The Social Turn: Collaboration and Its Discontents Claire Bishop, Artforum Inc, New York.

Coetzee, C 2013, Accented Futures : Language Activism and The Ending of Apartheid, Wits University Press, Johannesburg.

Chimurenga 2010, Chimurenga 15: The Curriculum is Everything, Africa Centre and the Prince Claus Fund.

Freire, P 1968, Pedagogy of the Oppressed, Seabury, New York.

Keleketla! Library 2012, 56 Years to the Treason Trial: Intergenerational Dialogue as a Method for Learning, Keleketla Media Arts Project NPC, Johannesburg.

Keleketla! Library 2012, 58 Years to the Treason Trial: Intergenerational Dialogue as a Method for Learning, Keleketla Media Arts Project NPC, Johannesburg.

Kester, G 2004, Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art, University of California Press, Berkeley.

Visual Arts Network of South Africa 2012, 2010 Reasons To Live In A Small Town, Visual Arts Network of South Africa, Johannesburg.