

***Re-orientación de los contenidos del currículum.  
Aportaciones de la filosofía andina  
a la cultura occidental sobre el currículum***

Martín RODRÍGUEZ ROJO y Martha OROZCO GÓMEZ

Datos de contacto:

Martín Rodríguez Rojo  
Departamento de Pedagogía  
Universidad de Valladolid  
Facultad de Educación  
y Trabajo Social  
Paseo Belén, 1  
47011 Valladolid  
E-mail: martin@pdg.uva.es

Martha Orozco Gómez  
Facultad de Humanidades  
y Educación de Universidad  
Universidad de Burgos  
E-mail: mlorozco@ubu.es

Recibido: 03/08/2014  
Aceptado: 17/09/2014

**RESUMEN**

El artículo trata de ofrecer una propuesta de contenidos curriculares como alternativa a los predeterminados por la LOMCE. Son unos contenidos-problema, justificados por una antropología andina frente a la antropología occidental. Mientras aquella habla de interdependencia, totalidad holística, horizontalidad democrática y ecocentrismo, esta se aferra a un tipo de persona, unidimensional o economicista, independiente, distinta y superior a todo lo que no es sujeto racional, originando una escuela y unos contenidos pedagógicos que en nada ayudan a resolver los conflictos humanos, agravados por una cultura occidental en declive histórico. Los contenidos-problema, por el contrario, se presentan por el autor como el reflejo de una escuela re-orientada por los principios de la antropología andina, capaces de contribuir a la construcción del sujeto comunitario.

**PALABRAS CLAVE:** antropología occidental, antropología andina, re-orientación del currículum, currículum basado en problemas, runasofía, jaqisofía, currículum poscolonial.

***Re-orientation of Curriculum Content.  
Contributions of Andean Philosophy  
to Western Culture regarding Curriculum***

**ABSTRACT**

This paper attempts to offer an alternative approach to the curricular contents of the Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE). The author proposes «problem-contents», justified by Andean anthropology where interdependency, a holistic approach, democratic horizontality and ecocentrism are the basis of living compared to contents justified by Western anthropology where the model is that of a one-dimensional, economicist,

independent and superior individual. The model of school and of pedagogical contents provided by this approach is unable to solve human conflicts, which are, at the moment, magnified by the decline of Western culture. «Problem-contents», on the other hand, reflect a re-orientated school that follows Andean anthropological principles that enable the building of a community-focused individual.

**KEYWORDS:** western anthropology, andin anthropology, curricular re-orientation, problem-based curriculum, runasofia, jaqisofia, post-colonial curriculum.

## Introducción

Permítaseme empezar este artículo con una anécdota extraída de los escritos de un cierto antropólogo que trabajaba con los pueblos sudafricanos. Puso a los niños en fila india. Delante de ellos, una gran cesta llena de variadas y succulentas frutas. Les dijo: haremos una carrera y quien primero llegue a la cesta se quedará con ella. Dio la orden de salida. Los niños se agarraron de la mano y todos llegaron, a la vez, al punto donde se encontraba la cesta.

—*¿Por qué habéis hecho esto?*, les preguntó el antropólogo.

—Y entre la explicación que dieron al investigador de la cultura sudafricana, había una palabra, «ubuntu», cuya traducción se aproxima a los siguientes significados en las lenguas xhosa y zulú:

—«Humanidad hacia otros». «Soy porque nosotros somos». «Una persona se hace humana a través de las otras personas». «Una persona es persona en razón de las otras personas». «Todo lo que es mío, es para todos». «Yo soy lo que soy en función de lo que todos somos». «La creencia es un enlace universal de compartir que conecta a toda la humanidad». «Humildad». «Empatía».

Ante estos significados, algunos dan la siguiente definición de la palabra «ubuntu»:

*Una persona con «ubuntu» es abierta y está disponible para los demás, respalda a los demás, no se siente amenazado cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está seguro de sí mismo ya que sabe que pertenece a una gran totalidad, que se decrece cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otros son torturados u oprimidos (Wikipedia).*

Nelson Mandela y el obispo Desmond Tutu han tirado de este concepto y, apoyados en esta filosofía de la vida, han conseguido grandes triunfos humanos a la hora de introducir la democracia en la República Sudafricana. Existen otras

palabras entre las culturas precolombinas guaraníes y quechuas que reflejan similares conceptos.

¿Por qué traigo a colación esta anécdota? Porque no se podrá entender la propuesta sobre los contenidos del currículum, que a lo largo de este artículo iré desgranando, si no se parte de otra concepción, distinta a la que generalmente impera en la cultura occidental. Lo diré de otra manera, la justificación filosófica de unos nuevos contenidos didácticos y, en general, de un nuevo currículum escolar, que hable de compromiso social o de formación ética del ciudadano, no se encuentra en la cultura individualista de Occidente, sino en otra distinta que, sin duda, podría admitir amablemente una necesaria re-orientación del concepto de identidad aristotélico  $A=A$ .

En efecto, opino que a estas alturas de nuestra vieja Europa, modernizada y postmodernizada por la ciencia y la técnica de los últimos siglos, es necesario re-orientar el currículum, cambio que la LOMCE (BOE, 2013) no ha sido capaz de lograr. «Re-orientar» el currículum en su doble acepción del término: cambiarlo de dirección, re-direccionarlo, girar el rumbo hasta aquí elegido por sus leyes educativas. Es su primera acepción. Y la segunda: empapararlo de esos tildes o matices procedentes del Oriente, a cuyos planteamientos conceptuales deberíamos asomarnos con humildad para ser capaces de aprender de quienes nos han precedido en sabiduría y años de historia. En este sentido, creo que no nos vendría mal dar una capa de re-orientalización a nuestro fracasado y decrepito Occidente. Este supuesto me conduce a fijarme en algunos aspectos negativos de la antropología occidental moderna que bien pudieran encontrar un nuevo aire en la antropología andina. Iré de la mano, para ello, del filósofo y teólogo Josef Estermann, de origen suizo y con una larga trayectoria en el mundo andino, concretamente, en la región de La Paz y El Alto bolivianos, cercana a las altas aguas del internacional lago Titicaca.

### **1. En qué antropología apoyar la re-orientación del currículum escolar español**

Aprovechando la anécdota de la carrera hacia la cesta de frutas, podríamos sintetizar la respuesta, diciendo que la antropología adecuada a un currículum que intentara cumplir con la gran finalidad de la educación, cual es el «auxilium» al ciudadano inmaduro, consiste en ser una persona «ubuntu». Es decir, pensar y hacer como alguien que es porque somos. Una antropología de la solidaridad, de la amistad, de la empatía; holística, conocedora de pertenecer a un todo, de ser interdependiente, de estar interrelacionado, de ser complementario de la naturaleza inanimada, de estar obligado a un comportamiento recíproco por sentirse ligado y parte de la Pachamama o todo universal que nos invade, nutre y penetra como el aire que respiramos, constitutivo de nuestro yo racional que en tanto es

y existe en cuanto son y existen los otros y lo otro, la otredad. Paso, pues, a desgranar los cuatro axiomas de la antropología occidental que, según Estermann (2006), necesitarían una reorientación filosófica.

Digamos, antes de detallar los axiomas, que la característica general de la antropología imperante en Occidente ha sido y sigue siendo la de ser antropocéntrica. El ser humano se ha considerado centro y no parte integral e integrada de la «pacha» o universo. No han sido suficientes las tres grandes humillaciones sufridas por el ser humano a lo largo de la filosofía occidental moderna para salir de ese protagonismo excluyente desde donde el hombre ha campeado a sus anchas, creyéndose el amo y señor del cosmos.

- Nicolás Copérnico (1543) asentó el primer golpe a la antropología prepotente de Occidente, con el paso del geocentrismo al heliocentrismo. El desalojo del planeta Tierra como centro del cosmos y el reconocimiento, aunque a regañadientes, de que era el sol en torno al cual la Tierra tenía que subordinarse, rebajándose ella a ser una peonza giratoria en torno al gran astro de nuestra galaxia, hirió al orgullo del macho blanco, europeo y patriarcal, pero no le derribó de su trono.
- Tampoco supuso la muerte del antropocentrismo la teoría de la evolución de Charles Darwin (1859) que presentaba al ser humano como el resultado final de un proceso de transformación. Reconocer que el presumido ser humano era pariente del maloliente mono y que, por tanto, no había tanta diferencia entre el uno y el otro, apenas mutó la percepción de que el primero seguía siendo el rey de la creación.
- Finalmente, el tercer ataque apuntó a la facultad reina del ser humano, a la cabeza, a la mente capaz de razonar, deducir e inducir. Desde Sigmund Freud (1905) y su teoría psicoanalítica del subconsciente, la racionalidad ya no era el rasgo primordial del humano. Le había nacido a este otra criatura más sensitiva y más materialista que competía con la razón para llegar a pensar, convirtiendo a la facultad cognoscitiva en pieza secundaria de la personalidad.

A pesar de estas evidencias «holísticas», dice Estermann (2006, 209), «la auto-comprensión del ser humano occidental no cambió sustancialmente; siempre sigue concibiéndose como «dueño del mundo», «centro imaginario» y «tecnócrata omnipotente». Protágoras de Abdera había proclamado el «homo mensura» como principio universal para medir todas las cosas y, desde entonces, este «homo» se sentía imprescindible para ser el metro gnoseológico, ético, metafísico y tecnológico del devenir mundano.

En efecto, de este lodo nacerán los polvos de los cuatro axiomas prometidos que fundamentan la antropología occidental dominante.

### *1.1. Diferencia esencial entre el ser humano y la naturaleza no humana*

El ser humano es otra cosa distinta a la pasta con que ha sido confeccionada la naturaleza no-humana. Tal es la opinión de la antropología occidental. La diferencia con que Aristóteles adornaba al ser humano todavía era de especie. Todavía, con él, el ser humano era un «Zoon» o animal, aunque fuera «noetikón» o político. Pero, a lo largo de la historia medieval (a pesar del teocentrismo paralelo en el «ordo cognoscendi») y moderna, aquella diferencia pasaría a ser metafísica. En la medida en que la secularización y mecanización de la naturaleza no-humana avanzaba, crecía también la desnaturalización del ser humano. La contraposición filosófica entre el yo y el no yo, entre la «res cogitans» y «la res extensa» cartesiana, entre la cultura y la natura, entre la razón y el instinto justificaba, en el campo económico y tecnológico, la lucha antagónica entre el «homo faber» y la explotación de la naturaleza. La práctica esquilmadora de los bosques y de los mares por las máquinas cada vez más sofisticadas de la modernidad convertía al antropocentrismo teórico en antropomorfismo del comportamiento cotidiano: el mundo estaba al servicio del hombre y de la mujer y era considerado como un instrumento con el que la humanidad podía domesticar sus donaciones, sin pensar en principio ético alguno que pudiera marcar límites a su conducta omnipotente.

### *1.2. Inferioridad principal de la naturaleza no-humana con respecto al ser humano*

Consecuencia de esa importante diferencia entre lo humano y lo no-humano nace la superioridad del «logos» platónico sobre la sensibilidad sorda y muda de la naturaleza; la hegemonía cósmica del espíritu sobre la materia terrenal. En nombre, pues, de estas alturas celestes de la racionalidad humana, la «natura» podía ser vencida, conquistada e, incluso, robada. Según Nietzsche (1999), el racionalismo griego surge como consecuencia del triunfo religioso de Apolo sobre Dionisos. Son las religiones semitas, como el judaísmo, el cristianismo y el islamismo, juntamente con la filosofía occidental, las que no han sido capaces de integrar lo natural e irracional con lo cultural y racional, la razón con el corazón, la verdad con la bondad, la sobriedad ética del trabajo con la exuberante belleza de la vida.

### *1.3. La naturaleza no humana nunca puede ser sujeto. Siempre será «objeto» del sujeto humano cognoscitivo, transformativo y axiomático*

Si la naturaleza no pesa como entidad importante y si tiene estatus de inferioridad, difícilmente se le puede conceder el rango de sujeto agente de cualquier actividad digna de ser tenida en cuenta. Lo no-humano está, así, condenado a ser un paciente, un objeto absolutamente inerte, a quien tampoco se le debe respeto

ni consideración. Será, por lo contrario, el ser humano quien adquiera la primacía y el honor de conocer, de transformar y de marcar los axiomas o principios de toda actividad. El sujeto y el objeto serán dos entes opuestos, ostentando el primero el dominio sobre el segundo que será objeto de su conocimiento para representarlo e interpretarlo a su antojo sin tener que rendir cuentas a nadie. El sujeto ideado por el filósofo Immanuel Kant (1770) se vuelve propietario de la idea e incluso engendrador del propio objeto a través del idealismo, padre y señor de la realidad. Incluso este antropocentrismo ontológico, que crea cosmovisiones y teorías explicativas del mundo, se transformará en la postmodernidad en un solipsismo sentimental del «sálvese quien pueda» o en un «carpe diem» desesperado ante la bancarrota de la razón, incapaz de presentar una solución a las guerras, genocidios y campos de concentración.

#### *1.4. El ser humano es independiente de la naturaleza no humana*

El sujeto diferente al objeto y superior a la otredad se autoconsidera independiente de lo otro. El ser humano se autoconceptúa espiritual, libre y autónomo en contra de lo no-humano que es material, instintivo y heterónomo. El ser humano acaba de entrar en una burbuja antropológica que se hincha de sí mismo y al estar desconectado de la realidad, independiente en su absoluta contingencia, termina explotando en una líquida soledad (Zygmunt Bauman, 2009) que le priva de la riqueza comunitaria. El ser humano se ha encontrado con lo que sin darse cuenta estaba buscando sin querer. Se ha encontrado con la nada de su imposible independencia del otro. Porque, como muy bien dice Abel Martín, el maestro del personaje de Antonio Machado (1973, 15), el sensato y, a la vez, intrépido, Juan de Mairena:

*«lo otro» no se deja eliminar; subsiste, persiste; es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes. Abel Martín, con fe poética, no menos humana que la fe racional, creía en lo otro, en «La esencial Heterogeneidad del ser», como si dijéramos en la incurable otredad que padece «lo uno».*

Para resarcirse de ese estruendoso fracaso antropológico, el sujeto del siglo XXI, engañándose a sí mismo, genera la cultura de la independencia de la naturaleza exterior y se encierra en los nuevos inventos de la razón, llámense estos, biogenética o promesa de una vida sin muerte; cibernética o realidad virtual, independiente de las relaciones sociales y emocionales; tecnología o superación de cualquier deficiencia física. El resultado de esta ingeniería supersofisticada es la paga de un alto precio, consistente, según Estermann (2006, 212), en «trastornos y enfermedades psíquicas, soledad y aislamiento, artificialidad de la vida, contaminación ambiental, instrumentalización del mismo ser humano (clonación, «eugenia»)».

## **¿Cómo son superados estos axiomas de la antropología occidental dominante por la antropología andina?**

1. Al primer axioma o diferencia esencial entre lo humano y lo no-humano, una de las versiones orientales de la antropología, como es la cosmovisión antropológica de los pueblos andinos de Sudamérica, contesta con la doctrina de la «runasofía» (antropología andina en idioma quechua). Según esta «runasofía» o antropología andina, el ser humano no es diferente de lo no-humano. Por lo contrario, el «runa» o ser humano en quechua está dentro de la totalidad de las relaciones cósmicas. El «runa» es un puente cósmico imprescindible, aunque de ninguna manera el único ni el primero. El «runa», pues, al ser un mediador cósmico, es un lazo unitivo, comunicativo. Y, por tanto, tiene, incluso «es» algo tanto de un extremo como otro, tanto de lo humano como de lo no-humano. Si el «runa» fuera totalmente diferente o distinto de aquello que amorosamente enlaza ¿cómo podría unir? La mediación cósmica o función del ser humano andino consiste en celebrar el orden cósmico, es decir, en conocerlo y conservarlo. Este conocimiento o celebración no constituye una reproducción del orden cósmico, sino una contribución al funcionamiento ordenado del cosmos. Este conocimiento no recrea el cosmos en forma conceptual como sucedería en la antropología occidental, sino que presenta simbólicamente al cosmos mediante las formas rituales y celebrativas. Una de las funciones del «runa» es ser el agricultor de la madre-tierra o Pachamama, el guardián de la base de la vida, no solo de la tierra, sino de los animales y de todos aquellos fenómenos cósmicos y meteorológicos que contribuyen a la continuación y a la perfección de la vida. El runa, lejos de ser distinto de lo no-humano, está intrínsecamente unido a la naturaleza con la que dialoga, a la que respeta e, incluso, reza. El «runa» escucha, observa y obedece al orden universal. Es parte integral e integradora de la relacionalidad cósmica, repite lo que en lo grande garantiza el orden cósmico. La función de «chakana» o puente se manifiesta de muchas maneras: como agri-cultor tiende un puente entre la lluvia y el sol con la Pachamama; como pareja establece el nexo entre lo femenino y lo masculino, la izquierda y la derecha; como «homo celebrans» restituye el orden cósmico violado y desequilibrado; como ente fecundo establece lazos entre las generaciones y contribuye a la celebración de la vida. Un ser humano con estas características necesariamente forma parte del todo con el cual colabora, es decir, no puede ser indiferente a las preocupaciones de ese todo y, por tanto, participa con y de él, sabiéndose no diferente de él, sino parte constitutiva y constituyente de las relaciones mutuamente establecidas con la naturaleza no propiamente humana.

2. El segundo axioma de la antropología occidental sostiene que la naturaleza no-humana es inferior a lo humano. La «runasofía», por el contrario, al defender que la realidad tanto humana como no-humana es pura relación, concluye que no hay absolutos, ni algo superior a algo. Cada ente cumple o debe cumplir con la función relacional asignada por el orden universal y, al cumplir con su obligación,

está siendo lo que tiene que ser, ha llegado a su perfección. Las cosas y las personas son colaboradoras entre sí, dan lo que tienen, no son mónadas independientes unas de otras, se necesitan mutuamente, se construyen abrazándose, crecen a la vez y al unísono en cuanto cada una se favorece con el favor de las demás. No queda lugar a la superioridad e inferioridad. La relacionalidad no es vertical, en el sentido de que uno es más que el otro; sino horizontal y recíproca donde todos somos iguales en el orden del ser. Por tanto, la antropología andina tiene como norma favorecer la relación, la comunicación entre los seres, el vivir bien, no uno mejor que otro. Lo animado y lo inanimado forman parte de un conjunto y es este lo importante. Los demás son piezas que contribuyen a la edificación del Bien Común, de quien, a su vez, reciben su influencia y en el ir y venir relacional se constituyen como lo que son.

3. El tercer axioma de la antropología occidental alude a una jerarquía vital. El sujeto es más que el objeto. Este, al ser conocido por aquel, queda atrapado, dominado, interpretado, sujetado a la voluntad del sujeto. Más aún, «el «sujeto» moderno, sostiene Estermann (2006, 217), no solamente es constataativo, receptivo o procesativo, sino constitutivo y creativo en un sentido radical: «crea» desde la nada (o sea: de sí mismo) la realidad intencional como «nöema».

Para la antropología andina o «runasofía», el ser humano no es un sujeto en sentido estricto, el centro de actividad, el punto de partida para el conocimiento del mundo, el punto de vigilancia y de observación, sino ante todo es «relacionalidad». El ser humano andino es en sí mismo, una vez más, una chalana o puente, un nudo de múltiples conexiones y relaciones. El individuo, en sentido occidental, como mónada sin ventanas, al decir de Leibniz, es un nada, un vacío total, un no-ente. Por lo tanto, no existe, puesto que lo constituyente del individuo como de cualquier otra identidad es la relacionalidad. Es el «ubuntu», soy porque somos, estoy porque estamos. El sujeto individual de Descartes, el yo del «cogito ergo sum» es, para la «runasofía», la vanidad total, la precariedad ontológica que le ubica al borde de la plena nihilidad. La antropología andina cambia el proverbio cartesiano por este otro: «celebramus ergo sumus» o «celebramos y, por lo tanto, existimos», porque la identidad andina es justamente relacionalidad entre heterogeneidades. Una persona es en sí misma en la medida en que se relaciona con otra. Se trata de una relación no «diádica», como en la filosofía dialógica occidental, sino «poliádica». El individuo como la pareja reciben su razón de ser de una estructura holística, porque es parte del cosmos o red universal de relaciones mutuas y bien determinadas. Deberíamos hablar más que de un sujeto individual, de un sujeto comunitario, colectivo:

*En los Andes, la unidad colectiva fundamental (hasta podríamos decir: «transcendental») y la base imprescindible de la «identidad» es el «ayllu», la unidad étnica de las comunidades campesinas. El «ayllu» no*



*es una categoría netamente genealógica (familia extensa), ni una entidad exclusivamente socio-política. El «ayllu» es la «célula de la vida», el «átomo» celebrativo y ritual, pero también la base económica de subsistencia y trueque interno (Estermann, 2006, 220).*

Acordes con esta concepción comunitaria del «ayllu» son sus normas y costumbres, entre las que menciono, fiel al autor que estoy siguiendo, las siguientes:

- El individuo expulsado por el «ayllu» o que voluntariamente se marcha pierde su «identidad» y se transforma en un «nada» socioeconómico. La razón de su expulsión radica en que su conducta distorsiona severamente no solo el orden socio-económico, ritual y celebrativo, sino también el orden cósmico (pacha) holístico.
- Hasta la llegada de los sistemas privatistas solo existía propiedad colectiva de tierras de cultivo, agua y pastizales.
- Mediante la «mink'a» o jornadas de colaboración participativa, los miembros del «ayllu» trabajan colectivamente en obras de beneficio común, como canales de riego, carreteras, encauzamiento de ríos.
- Otra costumbre parecida a la «mink'a» es el «ayni» o tiempo de apoyo mutuo que es una forma institucionalizada de reciprocidad laboral. Hoy trabajo para ti, mañana tú para mí. El comunero pide ayuda a los demás y estos, en otra ocasión, le prestarán su apoyo a él. Es una especie de trueque laboral.

El principio, pues, de la relacionalidad antropológica concibe al sujeto humano de los Andes como un «ayllu» o colectividad organizada y ordenada mediante un conjunto de relaciones establecidas. Trasladado este concepto a su último sentido, podemos decir que el sujeto es el mismo cosmos o «pacha» con su sistema de relacionalidad múltiple. En este sentido, el ser humano andino es un co-sujeto que, a la vez, es un co-objeto.

4. Finalmente, ¿qué podemos decir, desde la visión andina, al cuarto axioma de la antropología occidental, consistente en proclamar la independencia del ser humano con respecto a la naturaleza no-humana?

Que dicha independencia es inconcebible desde una cosmovisión relacional del cosmos. El ser humano y el no humano proceden de la misma pasta. Ya lo afirma también Leonardo Boff (2006), cuando dice que el hombre es hermano de las estrellas, de los abismos y de las cimas, de los insectos y de los tigres. ¿Qué mayor interdependencia que la fraternidad y la sororidad? Y esta es la gran lección de la «runasofía»: una antropología que une, que junta tendencias, que promueve el diálogo, que prepara la democracia. Sin forzar los argumentos. Simplemente, porque los contravalores del individualismo, de la supremacía, de la lucha de clases, de la competitividad, del consumismo, de la ganancia y del mercado, como propuesto valor subordinante y propagado a través de los medios de comu-

nicación, quedan teóricamente suprimidos en nombre del sujeto colectivo o, mejor aún, comunitario. En nombre de la relación como «arjé» constitutivo de la realidad, de la única realidad en la que se funden las dimensiones humana y no-humana.

A este deseo latente, ínsito en la conciencia de toda la humanidad, solo falta que el cambio de mentalidad se ubique en la práctica del mundo de la vida para incidir en la transformación del sistema imperante. Una buena estrategia para su logro consistirá en la re-orientación del currículum que, apoyado en estos andinos fundamentos, puede contribuir a crear una nueva escuela y, consiguientemente, una nueva infancia y juventud, cargadas de educación ciudadana.

Resumo en la siguiente tabla las características de ambas antropologías, occidental y andina.

<i>ANTROPOLOGÍA OCCIDENTAL</i>	<i>ANTROPOLOGÍA ANDINA</i>
1. Lo humano es esencialmente diferente a lo no-humano. Diferencia entre sujeto y <i>natura</i> .	La realidad es una <i>totalidad</i> de la que todo lo existente es parte integral e integrada. <i>Holismo</i> .
2. Lo humano es superior a lo no-humano. Superioridad del sujeto.	Los seres que forman parte de la totalidad guardan entre sí relaciones de <i>horizontalidad</i> . En el orden del ser, nadie ni nada es <i>superior</i> a nadie ni a nada.
3. Lo humano es sujeto, lo demás es objeto. Sujeto vs. objeto.	La humanidad no puede abusar de la naturaleza, porque <i>tanto el sujeto como el objeto son partes del todo</i> .
4. Lo humano es un sujeto independiente de la naturaleza. Sujeto independiente.	Las partes del todo están relacionadas horizontalmente y son mutuamente <i>interdependientes</i> .

Características de las antropologías occidental y andina

## **2. Contenidos de un currículum re-orientado hacia la educación ciudadana**

### *2.1. De la antropología occidental a los contenidos*

Digamos previamente, a modo de comentario de la tabla anterior, que una «antropología» occidental sustentadora de un sujeto independiente, distinto y superior con respecto a los demás entes del cosmos, producirá una «sociedad» que asentará, sobre ese prepotente predominio del sujeto independiente, una actitud individualista, dogmática y antidemocrática, explotadora y, cuando convenga, también esclavista. Sobre esa inmaculada «incontaminación» con respecto a la realidad no humana, florecerá una indiferencia esquilmodora del medioambiente y una fría insolidaridad con el entorno próximo y lejano. Fruto, por fin, de esa «superioridad» de lo humano sobre todo lo demás nacerá, sin duda, un comporta-

miento social anclado en el verticalismo jerárquico y autoritario, un clasismo y una escalofriante justificación de la desigualdad económica, social y política, con la que el derecho a decidir se asentará en unos pocos privilegiados, conscientemente olvidadizos de la pobreza y marginación de los muchos.

Una sociedad de tal calibre producirá, a su vez, una «escuela» reproductora de esos contravalores arriba dichos, presentados hipócritamente como exigencia de una ética imposible de ser otra por fuerza del «siempre han sido así las cosas» y así seguirán fatalmente recreadas por una cultura legitimadora.

Esta escuela-reflejo propondrá a las nuevas generaciones, todavía inmaduras para la vida social (Durkheim, 1922), unos «contenidos» acordes con sus propios planteamientos académicos y, por supuesto, con aquellos principios de la sociedad verticalista, hija de una antropología occidental subjetivista, independiente, distinta, superior.

Estos contenidos serán, pues, fragmentarios, antidisciplinarios y probécicos o faltos de escrúpulos para salir del conflicto vía autoritaria, a fuer de ser hijos del antropocentrismo incomunicado con el mundo a causa de su soberbia independencia. Serán antisociales, anticulturalistas, antiéticos y permisivos de comportamientos corruptos, poco respetuosos con la ecología como consecuencia de su solipsista indeferencia ante el mundo natural. Y serán, también, unos contenidos curriculares amigos de la intolerancia, jerárquicos, clasistas y favorecedores de la desigualdad, como fruto de su creída superioridad.

## **2.2. *¿Qué propuesta oferta la antropología andina? ¿Qué re-orientación cabría dar a estos pobres contenidos del currículum occidentalizado?***

Propongo como regla general el cambio terminológico de «contenidos» por «problemas». Lo que la escuela o cualquier unidad educativa, formal o informal, debería ofrecer a sus alumnos como auténticos contenidos son los problemas de la vida. Los verdaderos problemas existentes en la sociedad, no solo aquellos que son conflictos íntimos, personales, próximos a los entornos cercanos al alumnado, sino también aquellos problemas económicos, sociales y políticos que acosan y explotan a lo otro, a los otros y, consecuentemente, al propio humano en su ser más interior y personal, es decir, en su yo.

Las «características» innatas a estos contenidos-problema son, entre otras, la interdisciplinariedad, al actualización y la impredecibilidad. Son «interdisciplinarias», porque así es el problema cuya solución exige tirar de la aportación de muchas áreas del conocimiento. La pobreza, por ejemplo, es un problema cuyas causas hay que buscarlas en una economía puramente mercantilista, en una socie-

dad clasista, en una política elitista y en tantas otras materias afines que se deslizan por los planes de estudios académicos. Estos contenidos-problema sobrepasan, por su propia naturaleza, las propuestas legales que presentan una sarta de contenidos, válidos, si lo son, para responder a las necesidades de un periodo determinado e inservibles para otra época histórica que se ha producido como fruto de una cambiante sociedad. El problema, por contraste, siempre es «actual», siempre exige la salida correcta que se acompasa de la solución actual, la que realmente responde al hecho y al momento en que ese problema surge. Requerirá, por tanto, de una ciencia puesta al día, actualizada. El problema, finalmente, es algo cuya solución no se puede «predeterminar o predecir» con anticipación, ofreciendo de antemano la receta para una enfermedad nueva, desconocida tiempo atrás, cuando se desconocían la identidad, las causas y las características ciertas de ese problema de hoy. Cada problema necesita de su respuesta adecuada, personalizada, aquella que no se arregla con contenidos arcaicos y pasados que posiblemente solucionaron los problemas de entonces, pero no los de ahora. Por eso, es expuesto proponer como permanentemente válidos contenidos que por ser impredecibles, no se pueden predecir ni adelantar, como eficaces, en otro tiempo que no es el suyo. Hacerlo supondría una prevaricación, tratar al futuro como si fuera el pasado, impidiendo cínicamente el progreso histórico. Lo característico del contenido-problema, por lo contrario, consiste en estar siempre abierto a la novedad, contestando al presente con respuestas inventadas para atacar a lo nuevo con lo nuevo no con lo ya históricamente caducado.

La «escuela» donde encuentran su sede estos contenidos-problema no es la escuela reproductora; sino la «escuela-ubuntu». A la que podríamos comparar con el escenario de la utopía o centro de la imaginación, con la fuente de la inspiración. Es la casa del análisis crítico, el lugar de la reflexión a la luz de los Derechos Humanos que conducen al aprendizaje del compromiso constructivo. Esta escuela enseña al ciudadano, porque la engendra, la nueva cosmovisión, las próximas innovaciones que la sociedad necesitará, para lo cual el alumno-ciudadano ejercerá, al salir a la calle, la oposición ante posibles distorsiones oficiales o administrativas. Esta escuela será el semillero de esperanzas, de ilusiones de futuro, de empuje humano, de re-orientaciones continuadas y absorbentes de nuevas tendencias y de complementarias visiones antropológicas, capaces de solucionar los conflictos económicos, sociales, políticos, culturales y religiosos.

Los contenidos-problema necesitan de un «profesorado» también re-orientado. Sin él nada de lo dicho será posible. En la re-orientación no pueden faltar los principios de la relacionalidad como constitutivo de la realidad, de la interdependencia versus sujeto independiente; de la totalidad, encuadrada en el holismo cósmico, versus el solipsismo del sujeto distinto de la natura; de la horizontalidad democrática y solidaria versus cualquier amago de superioridad.

Esta «escuela-ubuntu» y este profesorado re-orientado se propondrán como finalidad la construcción del sujeto comunitario que, apoyado en el estudio e investigación de los contenidos-problema, irá moldeando en su personalidad la figura del ciudadano del mundo.

*¿Qué problemas serán objeto de la enseñanza-investigación en la «escuela-ubuntu»?*

Aquellos que sirvan para conseguir del niño un adulto con nueva mentalidad, distinta a la que sostiene el común denominador del orden social imperante en Occidente. Una cosmovisión capaz de situarle en perspectiva histórica y de hacerle comprender cómo funciona la sociedad (Rafael Feito, 2010), cuál es su mercantilista lógica de acción y cuál debería ser la otra lógica «ubuntu» o lógica de la otredad machadiana. Sirvan a modo de ejemplo los siguientes problemas:

Pobreza – desigualdad – injusticias o incumplimientos de los Derechos Humanos en el mundo y en mi entorno – hambre – enfermedades curables en el mundo empobrecido – corrupciones – explotación de las clases oprimidas.

*¿Cómo investigar esos problemas?*

Fase de análisis científico y fase de análisis histórico. La primera requerirá conocer las áreas instrumentales de la cultura y las técnicas de recogida, elaboración y estudio de datos. La segunda deberá hacer, a lo largo de la enseñanza obligatoria, un recorrido por los distintos órdenes sociales que han existido en el mundo y examinar críticamente sus respuestas. ¿Qué han dicho, qué dicen, qué errores, qué aciertos han mostrado el orden social capitalista, el anarquista, el socialista, el comunista, la doctrina social de la Iglesia? El alumno podrá analizar, comparar y comprender por dónde ha pasado la sociedad a lo largo de la historia. Podrá constatar que no existe un pensamiento único, que otros han luchado por ser de otra manera a cómo somos los humanos de hoy, que otros antepasados nuestros se han organizado de distintos modos a cómo nos organizamos nosotros en el siglo XXI. Y podrán sacar conclusiones en orden a su futuro cívico, en orden a su actuación militante como ciudadanos críticos de una nueva humanidad cosmopolita. Tal vez les interese una sociedad donde impere la cultura de la paz o de la intercomunicación, de la interdependencia, de la horizontalidad, de la relacionabilidad, de la complementariedad, de la reciprocidad, de la ética solidaria, de la interculturalidad (Rodríguez Rojo, 2007), del desarrollo humano y sostenible. Demos alas a nuestros estudiantes, animados por la «escuela-ubuntu» y por el profesor-reorientado.

*¿Cómo introducir en la escuela española este planteamiento de los contenidos-problema, de la interdisciplinariedad y del compromiso social, interpretado*

este desde el paradigma de la interculturalidad y de la superación del eurocentrismo excluyente y despectivo de los pueblos colonizados?

Ciertamente existe una literatura curricular que podría proporcionar e impulsar una práctica escolar conducente a la consecución de ese paradigma transcultural. Sus concreciones didácticas pueden encontrarse en los denominados «currículum como práctica cultural», «currículum poscolonial», «currículum e identidad», sostenidos todos ellos por la corriente de estudios poscoloniales. Muchos de estos autores son recogidos por el compilador José Luis Saavedra en su libro *Educación Superior, interculturalidad y descolonización* (2007). Destacamos entre ellos a los profesores Walter D. Mignolo, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel y Santiago Castro Gómez que presentan en dicho libro sendas intervenciones con la intención de continuar en el proceso (teórico y político) de la descolonización.

Filemón Escobar (2008) hace hincapié en el respeto recíproco como característica configuradora del modelo de vida «Pachakuti». Carlos Milla Villena (1983) nos presenta la génesis de la cultura andina, como posible substrato sobre el cual cimentar un currículum del bien vivir. Del mismo modo, Rolando Mamani Pacasi, Wilder Molina, Fabiana Chirino y Tin Saaresranta (2012) nos ofrecen formas concretas de ese vivir bien desde la vida cotidiana. Mario Mejía Huamán (2005) alerta desde Perú sobre doce ensayos acerca del pensamiento andino. A través de esta docena de capítulos, el cusqueño y quechua doctor Mejía da voz a «las voces y memorias acalladas, reprimidas o marginadas» (Mejía Huamán, 2005, 205).

Imposible en este artículo dar cuenta de estos autores sobre los cuales, entre otros, recae el honor de contribuir con sus estudios a la fundamentación de otro currículum posible y alternativo a los individualistas y unidimensionales planteamientos educativo-didácticos que monopolizan la cultura occidental del sujeto cartesiano o espiritual «cogito», impermeable a la materia emocional de los sentimientos humanos y centrado en su personal mismidad como única realidad incuestionable (Laín Entralgo, 1968).

Por mi parte, respondo a la pregunta que hace unas líneas me hacía a mí mismo sobre cómo introducir en la escuela española un currículum basado en problemas. Enuncio solo una entre tantas otras posibles maneras: tal vez convirtiendo la asignatura «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos» en motor y objetivo último de la escuela (Argibay, Miguel *et al.*, 2009). Las demás asignaturas sin perder su importancia serían también medios a través de los cuales correría la transversalidad del espíritu ciudadano, entendido en los términos explicados hasta aquí. Tal procedimiento requerirá cambios en la LOMCE y, por supuesto, una transformación radical en el enfoque que a la mencionada y maltratada asignatura le ha tocado en suerte.

## **Referencias bibliográficas**

- ARGIBAY, M., et al. (2009). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.
- BAUMAN, Z. (2009). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- BOE (2013). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, 295, 10 de diciembre.
- BOFF, L. (2006). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- COPÉRNICO, N. (1643). *De Revolutionibus Orbium Coelestium*. Núremberg: Rhetius.
- DARWIN, C. (1987). En C. Ramírez, *La idea del hombre en el pensamiento occidental*. Madrid: EUNED.
- DURKHEIM, E. (1922). En M. Fernández Enguita (2010): «Las fuerzas en presencia. Sociedad, economía y currículum». En J. Gimeno Sacristán (comp.) (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- ESCOBAR, F. (2008). *De la revolución al pachakuti*. La Paz: GarzAzul.
- ESTERMANN, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz. Bolivia: ISEAT.
- FEITO ALONSO, R. (2010). «El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria». En J. Gimeno Sacristán (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- FREUD, S. (1905). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen VII. Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. BB. AA.-Madrid: Amorrortu.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- KANT, I. (1970). *Crítica del juicio*. BB. AA.-Madrid: Espasa-Calpe.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1968). *Teoría y realidad del otro*. I. Madrid: Revista de Occidente.
- MACHADO, A. (1973). *Juan de Mairena*. Madrid: Austral.
- MAMANI, R., MOLINA, W., CHIRINO, F., y SAARES RANTA, T. (2012). *Vivir bien*. La Paz: Pieb.
- MEJÍA HUAMÁN, M. (2005). *Hacia una filosofía andina*. Lima. Perú: Propiedad del autor.
- MILLA VILLENA, C. (1983). *Génesis de la cultura andina*. Perú: Fondo Editorial C. A. P. Colección Bienal.
- NIETZSCHE, F. (1999). *El culto griego a los dioses: cómo llegar a ser filósofo*. Cuenca: Al-derabán.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (2007). «El interculturalismo, tema de nuestro tiempo». En G. Galarza López (2007). *Universidad e interculturalidad*. Guaranda, Ecuador: Universidad Estatal de Bolívar.

SAAVEDRA, J. L. (2007). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB-CEUB.

WIKIPEDIA. <[http://es.wikipedia.org/wiki/Ubuntu\\_%28filosof%C3%ADa%29](http://es.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_%28filosof%C3%ADa%29)>.