

Laboratorio Ancestral: Diseño participativo y sabidurías Kichwas en la Amazonía de Ecuador.

Garcés Lucía

^aEntremundo Consultores

* lugarcasd@gmail.com

doi: 10.21606/pluriversal.2021.xxxx

El artículo presentado a la Conferencia PIVOT 2021 es una reflexión en base al tema Tiempo lineal Vs. Tiempo circular, enfocada en responder a la pregunta ¿Cómo cambiaría el pensamiento del futuro, si adoptáramos la noción de ancestralidad? Para responder a esta pregunta la primer parte del artículo aborda la revitalización de sabidurías ancestrales en nacionalidades indígenas de Ecuador, considerando como problemática la uniformidad de los programas educativos que a llevado a los pueblos indígenas a la asimilación de la cultura occidental. Desde esta perspectiva, se propone una alternativa a la revitalización de estos saberes desde un pensamiento (de) colonial, guiado por la filosofía Andina a través del trabajo del antropólogo ecuatoriano Patricio Guerrero Arias, quien propone la noción del "Corazonar". La segunda parte de este estudio se complementa con la descripción de la experiencia de campo con jóvenes del Pueblo Kichwa de Rukullakta, en la Amazonía ecuatoriana. Este proceso creativo se enfocó en la revitalización de sabidurías ancestrales, a través de un proceso participativo que consideró conceptos, modelos y prácticas de diseño participativo, co-diseño, educación popular, investigación acción y diseño de juegos. Finalmente se presentan las herramientas co-diseñadas por los grupos de participantes para mantener, usar y difundir las sabidurías locales para las futuras generaciones.

Diseño social y participativo; sabidurías ancestrales; co-diseño; educación intercultural

1. Introduction

En este artículo se describe la experiencia de diseño social y participativo desarrollada con jóvenes del Pueblo Kichwa de Rukullakta, provincia de Napo en la Amazonía ecuatoriana. El *Laboratorio Ancestral*, como fue llamado por la comunidad, se enfocó en desarrollar un proceso participativo para revitalizar las sabidurías locales. Los laboratorios de diseño participativo promovieron el diálogo intergeneracional

para fortalecer los sistemas tradicionales y locales de conocimiento a través del uso y revitalización de la lengua Runa Shimi y del diseño de juegos para el aprendizaje. Este proceso interpretó modelos prácticos y conceptuales de diseño participativo y co-diseño para la creación de una guía de actividades, e implementó conceptos de educación popular (Freire, 1969), investigación acción y educación intercultural (Gasche, 2016). El resultado de este proceso fue el co-diseño de dos proyectos finales que siguieron los temas de interés desarrollados por los participantes. A su vez este artículo, propone una reflexión desde un posicionamiento (de) colonial sobre la revitalización de las "sabidurías insurgentes" (Guerrero, 2010), en donde niñas, niños y jóvenes son los interpretes de su cultura, su identidad y su memoria. De esta manera se plantea una contribución a la conferencia PIVOT 2021 en base al tema Tiempo linear Vs. Tiempo circular. Enfocada en responder a la pregunta ¿Cómo cambiaria el pensamiento del futuro, si adoptáramos la noción de ancestralidad? Desde esta perspectiva se plantea un vínculo hacia las filosofías andinas a través del trabajo del antropólogo ecuatoriano Patricio Guerrero Arias (2010), quien propone la noción del "*Corazonar*" como una forma de "recuperar la sensibilidad, de abrir espacios para la insurgencia de la ternura que permita poner el corazón como principio de lo humano, sin que eso signifique tener que renunciar a la razón (Guerrero, 2017)".

2. Revitalización de sabidurías ancestrales desde un pensamiento (de) colonial

En nuestra experiencia de trabajo con jóvenes en pueblos y nacionalidades indígenas en México y Ecuador hemos podido observar como los saberes ancestrales se mantienen como una memoria colectiva activa dentro de las comunidades. En lugares como el pueblo Maya de X-Yatil se mantiene el grupo de dignatarios mayas¹, quienes se encargan de coordinar las ceremonias de la iglesia Maya, como: las festividades del pueblo en el mes de mayo, el pedido de lluvia para el inicio de la cosecha en el mes de junio o las ceremonias para el día de muertos en noviembre. Por otra parte en la Amazonía de Ecuador la Asociación de Parteras Kichwas del Alto Napo Amupakin, se encarga de transmitir y enseñar a niños y jóvenes el uso de plantas medicinales y mantener los conocimientos de partería ancestral. También en Ecuador el Gobierno del Pueblo Kichwa de Rukullakta, se preocupa por involucrar a las nuevas generaciones en revitalizar la historia de sus líderes para fomentar el reconocimiento de sus tierras, su idioma y su cultura. Tanto en México como Ecuador hemos visto como las expresiones culturales dialogan con su entorno, con la naturaleza y con los recursos que obtienen de ella.

Para Pascual Yépez Morocho, activista indígena del pueblo Puruhá y miembro de la Academia Nacional de Historia del Ecuador. Los saberes ancestrales son la expresión de una cosmovisión profunda que dinamiza el camino del ser humano de manera inclusiva, accesible y sostenible; Sobre lo que Yépez Morocho menciona: "los saberes ancestrales son un patrimonio cuyo valor no se suscribe únicamente a las comunidades originarias, sino que dichos saberes constituyen un importante recurso para toda la humanidad". De acuerdo con la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Unesco (2003), estos saberes deben ser protegidos, promovidos, reconocidos y consolidados en beneficio de la generación presente y futura, porque dichos saberes brindan nuevas posibilidades de desarrollo armónico, no solo en el ámbito social, económico y político, sino también intelectual, afectivo, moral y espiritual (Yépez, 2019).

¹ De acuerdo con la Ley de derechos, cultural, organización indígena del estado de Quintana Roo , Dignatario Maya: Son los indígenas que tienen cargo y representación, en un centro ceremonial de acuerdo a sus usos, costumbres y tradiciones. Recuperado el 25 de enero 2017 de <http://www.iadb.org/research/legislacionindigena/leyen/docs/Mex-Mex-Quintana-Roo-Ley>

Sin embargo, a pesar de las estrategias que los pueblos y nacionalidades indígenas mantienen para transmitir los saberes ancestrales dentro y fuera de sus comunidades, existen factores que impulsan el cambio cultural y favorecen la adopción de una cultura hegemónica occidental. Para los autores Oviedo, Noejovich y Zamudio², estos factores se encuentran profundamente enraizados con la historia y las estructuras sociales que han persistido durante cientos de años. Entre las causas que ponen en riesgo la transmisión de estos saberes, los autores señalan: el cambio demográfico producido por la transformación del medio ambiente; El número todavía reducido de programas y políticas de desarrollo que tomen en cuenta el cambio climático y los efectos que tiene sobre las comunidades indígenas; La presencia de industrias extractivas en territorios indígenas que vulneran los derechos de la población y genera conflictos armados; El impacto de la pobreza que afecta la economía tradicional y disminuye la capacidad de los individuos de realizar actividades normales, alterando la estructura familiar debido a la migración; La escasa investigación sobre leyes laborales que puedan fortalecer los sistemas de conocimiento tradicional y las culturas; La uniformidad en los programas educativos que han sido uno de los principales vehículos para la asimilación e integración de los pueblos indígenas a la cultura occidental³ (Oviedo et al., 2007)⁴.

En relación a la uniformidad de los programas educativos, María Isabel González Terreros (2011) en su estudio sobre la relación entre los movimientos indígenas y educación en Ecuador. Menciona que la educación escolarizada, aplicada desde el siglo XIX, ha sido un dispositivo para la asimilación cultural. Este sistema educativo ha impuesto una cultura hegemónica y homogénea, contribuyendo a que el saber, la identidad, el idioma, y los modos de producción indígena sean marginados. Por otra parte, de acuerdo con González, los movimientos indígenas también han propuesto modelos de educación intercultural que plantean una escuela desde y para las comunidades, que reconozca las diversas nacionalidades, pero también sus específicos conocimientos, sus formas organizativas, su identidad y su propia y diferente cultura (González, 2011). Estos proyectos de educación intercultural proponen abrirse a procesos culturales participativos, desde donde todos los actores y actoras, principalmente niñas, niños y jóvenes, sean sembradores de procesos de revitalización e interpretes de su propia cultura, su identidad y su memoria. En este sentido los saberes ancestrales se están revitalizando desde su propia comprensión y desde la percepción del tiempo-espacio cílico y espiral. Estos saberes parten desde la diversidad y no desde la hegemonía, desde el debate, discusión y dialogo mas no desde un orden dictatorial. Por lo tanto y retomando las palabras del activista Pascual Yépez, reconocer la pluralidad de saberes y conocimientos es aceptar su importancia como referencia para la actualidad (Yépez, 2019).

² *Desafío para el mantenimiento de los conocimientos tradicionales en América Latina* solicitada por la Conferencia de las partes (COP)² y el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB)
La COP es la Conferencia de las Partes de la [ConvenCIÓN Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático](#)(CMNUCC) y la CMP la Conferencia de las Partes en calidad de reunión de las Partes en el Protocolo de Kyoto (CMP).

El [Convenio sobre la Diversidad Biológica](#) (CDB) es un tratado internacional jurídicamente vinculante con tres objetivos principales: la conservación de la diversidad biológica, la utilización sostenible de sus componentes y la participación justa y equitativa en los beneficios que se deriven de la utilización de los recursos genéticos. Su objetivo general es promover medidas que conduzcan a un futuro sostenible.

³ “Aún hay muy pocos profesionales indígenas capacitados para hacerse cargo de la implementación de una educación multicultural bilingüe y, en muchos países, los programas no han recibido suficiente atención de los gobiernos”. (Oviedo, Noejovich y Zamudio, 2007: 4)

⁴ Oviedo, Noejovich y Zamudio. (2007). Resumen Ejecutivo. En Desafío Para el Mantenimiento de los Conocimientos Tradicionales en América Latina(1-10). Argentina,Ecuador,Canada: COB, CDB.

Un ejemplo de esta postura en la revitalización de saberes ancestrales es el trabajo del antropólogo ecuatoriano Patricio Guerrero Arias, quien ofrece una Guía para la revitalización de las culturas, las identidades y las Memorias vivas de los pueblos y nacionalidades indígenas (2017). En esta guía, Guerrero Arias describe el trabajo de campo desarrollado con niñas y niños de la comunidad indígena Catzuki de Velasco, ubicada cerca de la ciudad de Quito, en la región de los Andes en Ecuador. La investigación participativa desarrollada basa su diseño en el concepto del *corazonar*, sobre lo que el autor menciona: se trata de recuperar la sensibilidad, de abrir espacios para la insurgencia de la ternura que permita poner el corazón como principio de lo humano, sin que eso signifique tener que renunciar a la razón (Guerrero, 2017). El *corazonar* recupera las cuatro dimensiones claves del vivir cósmico y humano: la dimensión afectiva, la dimensión sagrada y espiritual de la vida; la dimensión femenina de la existencia y la revitalización de nuestras sabiduría. Para Guerrero Arias estas dimensiones son fundamentales porque considera que “si se nos despoja de afectividad, de espiritualidad y sabiduría, todo en la vida puede ser fácilmente dominado, la naturaleza se vuelve recurso, cosa para obtener ganancias, los seres humanos fuerza de trabajo para acumular riqueza; pero si los miramos desde el corazón la naturaleza es nuestra madre, por eso la llamamos madre tierra, los árboles, los ríos, los animales, los seres humanos, son hermanos y hermanas y todos los seres que habitan el cosmos, están vivos y son necesarios para tejer la sagrada trama de la vida (Guerrero, 2017, p.154)”. De esta manera el autor propone una postura con la que podremos sentir los pensamientos y pensar los sentimientos, que nos ayudaran a caminar con equilibrio por la vida, a fin de recuperar la fuerza constructora y transformadora de nuestras sabidurías del corazón, pues solo así podremos hacer realidad el *Sumak Kawsay*, el Buen vivir, que esta implícito en estas dimensiones (Guerrero, 2017, p. 152-155).

El método desarrollado por Guerrero Arias en el trabajo de campo en Catzuki de Velasco, se describe como una estrategia irradiante porque sigue los principios de la naturaleza y al mismo tiempo es un acto de alteridad en donde los participantes construyen su conocimiento aprendiendo junto a su comunidad. La investigación participativa propone tres categorías: *Espacialidad* es un diagnóstico para reconocer el espacio geográfico, que considera el patrimonio natural y la división política; *Temporalidad* es una indagación sobre los orígenes para comprender los procesos de transformación de su comunidad. Para Guerrero esta temporalidad desde las sabidurías indígenas tiene un sentido espiral que siempre se transforma. Es una temporalidad que da espacio a la belleza simbólica del mito, que nos permite entender de donde venimos, que busca mostrarnos como comprender el pasado para poder iluminar el presente (Guerrero, 2017, p.28). La tercera categoría es el *sentido* que busca los significados de la cultura presentes en imaginarios, representaciones, discursos y en la práctica sociocultural de la comunidad. De igual manera dentro está metodología se plantea la necesidad de superar la noción de universo y se propone el principio de pluriverso y multiverso como una forma de aprender de los significados de la cultura, en la riqueza de la diversidad y la pluralidad de formas, manifestaciones y representaciones.

A través del proceso de investigación participativa con niñas y niños de la comunidad indígena de Catzuki de Velasco en Ecuador, el autor demuestra la importancia de visibilizar la existencia de lo que la academia ha llamado epistemologías otras, “pero que desde la propia palabra de los pueblos indios y negros se reconoce como sabiduría (Guerrero, 2010)”. La “sabiduría insurgente” como la denomina va mas allá de la epistemología porque ofrece no sólo referentes teóricos, información y conocimiento para entender la realidad y la vida, sino sobretodo proporciona referentes de sentido para transformarla. Sobre lo que el autor menciona:

“las sabidurías insurgentes representan una alternativa para la construcción de un horizonte de existencia del otro diferente. Imaginar este horizonte de existencia otro implica la interpelación de lo que hacemos (Lander) en términos éticos y políticos. Pues nos lleva a cuestionar la forma cómo se produce el conocimiento y su estrecha relación con formas de colonialidad del poder, del saber y del ser; de ahí la urgente necesidad de preguntarnos ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? (Guerrero, 2010, p. 46)“.

De esta manera enfrentar la colonialidad del saber y del ser significa abrir espacios de descolonización de imaginarios y conocimientos. Considerando un (re) pensamiento crítico (de) colonial, capaz de descubrir las articulaciones del conocimiento dentro de una lógica colonial para evidenciar su carácter de apropiación desde otras realidades, territorialidades, lugares y horizontes históricos (Guerrero, 2010, p. 52). En este sentido Guerrero Arias propone un cambio de paradigma “para que seamos capaces de re-pensar y re-sentir lo pensado desde la afectividad, es decir *sentipensar* para empezar a *corazonar*. Para abrirnos a un conocimiento que no esté cargado de certezas, sino abierto a una pedagogía del error, a la incertidumbre; es necesario derrumbar la fortaleza de la ciencia, para construir formas distintas de saber, un conocimiento, una sabiduría que permita la reapropiación y reconstrucción del mundo y tenga la vida como horizonte. Todo esto muestra no solo la necesidad de epistemologías, sino sobre todo de sabidurías” (Guerrero, 2010p. 52).

Desde el enfoque de las “sabidurías insurgentes” el conocimiento es una respuesta a territorialidades concretas, a espacios locales desde donde se teje cotidianamente la vida. Se trata de comunidades conscientes de una gradual erosión cultural provocada por la globalización y que enfrentan este sistema afirmando su identidad desde sus propios recursos y potencialidades culturales (Guerrero, 2010, p.60). Siguiendo con la línea de pensamiento propuesta por Guerrero Arias se presenta el proceso de diseño participativo co-creado con jóvenes del Pueblo Kichwa de Rukullaka, provincia de Napo, de la región amazónica de Ecuador. En donde se desarrolló en conjunto con los participantes un proceso enfocado en la revitalización de las “sabidurías insurgentes”, a través de la investigación acción, diseño participativo y la apropiación de los conocimientos de su comunidad.

3. Método de los Laboratorios Ancestrales

La experiencia de campo que se describe a continuación se desarrolló entre los meses de diciembre 2017 y mayo 2018 en el Pueblo Kichwa de Rukullakta⁵ (PKR) ubicado en la provincia de Napo en la Amazonía ecuatoriana. El equipo de investigación formado por Brendon J. Gross y Lucía Garcés⁶ en

⁵ El Pueblo Kichwa de Rukullakta (PKR) está ubicado en el cantón Archidona, provincia de Napo, en la región amazónica ecuatoriana. Agrupa a 17 comunidades indígenas con un territorio global que cubre una extensión de 41.888,55 hectáreas, con una población de alrededor 5000 habitantes. Las principales actividades económicas son la agricultura de subsistencia a través de una chacra (huerto) diversificada para el autoconsumo; también existen cultivos para la venta en los mercados locales de naranjilla, cacao, yuca y plátano. Su población mantiene una estrecha relación con su entorno que se refleja en el respeto y el conocimiento profundo del manejo de sus ecosistemas. Es así que han logrado mantener a lo largo de los años una cosmovisión enraizada en saberes y prácticas ancestrales que se transmiten de generación en generación.

⁶ Brendon J. Gross. Educador en estudios medio ambientales. Su pasión por la enseñanza le ha llevado a trabajar en escuelas de diferentes países, aprendiendo su idioma y culturas. Cuenta con aproximadamente 10 años implementando programas de educación en Chicago, México, y Ecuador con jóvenes y adultos. Sus estudios en educación le han permitido desarrollar metodologías para involucrar a jóvenes y adultos en aprender sobre su cultura y entorno en inglés y español.
www.jugandomuuch.com

conjunto con miembros y dirigentes del Gobierno del PKR invitaron a jóvenes de la comunidad a participar en una serie de talleres enfocados en revitalizar la memoria colectiva y el patrimonio local. El Laboratorio Ancestral, como fue llamado por la comunidad, se enfocó en compartir herramientas de diseño participativo, co-diseño y educación popular para activar saberes ancestrales. Estos saberes dentro de esta investigación son considerados como el "patrimonio indígena creado de forma individual y colectiva, que se transmite de generación en generación habitualmente por medio de la tradición oral. Estas son creaciones, prácticas y representaciones que se han mantenido y son desarrolladas por mujeres y hombres indígenas con una historia que se extiende a la interacción con la naturaleza (De la Cruz, 2004 citado por García 2006)".

El primer acercamiento al Gobierno de PKR fue en el mes de diciembre de 2017; A través del análisis de una propuesta escrita se discutieron los objetivos, metodologías y procesos participativos que se llevarían a cabo en el Laboratorio Ancestral. Medardo Shiguango, dirigente de PKR aceptó la propuesta presentada por el equipo de investigación y mencionó que: "la mayoría de la población menor de 20 años de edad se encuentra entre dos mundos, el occidental y el indígena. Por lo que es necesario continuar con el desarrollo de procesos participativos para valorar su identidad cultural y crear vínculos que permitan incorporar herramientas del mundo occidental para fomentar el dialogo de saberes". Los pueblos en donde se realizó la convocatoria fueron definidos por el Gobierno de PKR. El pueblo de Porotoyaku se enfocó en las poblaciones rurales y Rukullakta en las poblaciones cercanas a la ciudad de Archidona. Estos dos laboratorios se realizaron simultáneamente con una duración de 8 sesiones, organizadas una vez por semana de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los participantes. Los grupos estuvieron formados por jóvenes mujeres y hombres entre 14 a 19 años, en su mayoría estudiantes de secundaria y universitarias. Samuel Shiguango, líder del grupo de jóvenes de PKR, trabajó en conjunto con el equipo de investigación coordinando las inscripciones, el uso de la Casa Comunal de Porotoyaku, el estadio de Rukullakta y la preparación de alimentos para cada sesión.

El Laboratorio ancestral tomó como referencia la guía de actividades co-diseñada en la primera investigación de campo en el pueblo Maya de X Yatil (2015). Esta investigación planteó desde el diseño la necesidad de generar respuestas en conjunto con las comunidades indígenas para fomentar el mantenimiento, uso y revitalización de los saberes ancestrales (Garcés, 2020). Retomando esta primera experiencia se estableció con el Pueblo Kichwa de Rukullakta (2018) los parámetros para fortalecer los sistemas tradicionales y locales de conocimiento en base a los siguientes objetivos: revitalizar los conocimientos tradicionales por medio del diálogo intergeneracional; desarrollar vínculos de confianza con jóvenes a partir de la toma de decisiones y la participación en un entorno creativo; fomentar las relaciones interculturales y valorar la diversidad; diseñar proyectos colaborativos que revitalicen las expresiones culturales tradicionales y fortalezcan las lenguas indígenas.

El Laboratorio Ancestral en el Pueblo Kichwa de Rukullakta (PKR) se centró en desarrollar actividades con grupos de jóvenes. En este espacio se involucraron mujeres y adultos mayores, quienes compartieron sus sabidurías a través de charlas y prácticas con los participantes. La característica metodológica del laboratorio se definió de acuerdo a la combinación de métodos basados en diseño

Ana Lucía Garcés. Maestra en diseño industrial y diseñadora gráfica. Su experiencia relaciona el diseño gráfico, editorial y de servicios con el desarrollo de proyectos comunitarios. Ha aplicado estos conocimientos en programas educativos, sociales y culturales desde hace 10 años, trabajando con jóvenes, niños y adultos de Ecuador y México. Investiga herramientas de diseño participativo para crear proyectos y desarrollar materiales en conjunto con comunidades. www.jugandomuuch.com

participativo, diseño gráfico, educación popular (Freire, 1969) e investigación acción. La flexibilidad de la guía de actividades permitió considerar el nivel de participación, compromiso y evaluar los resultados parciales de cada sesión para integrarlos en el proceso. Las actividades realizadas durante estos talleres estuvieron guiadas por los temas generadores: *sabidurías sobre vestimentas y artesanías y sabidurías sobre juegos y danzas tradicionales*.

Las ocho sesiones del laboratorio se dividieron en dos etapas: La primera enfocada en las actividades rompehielo y la segunda en las actividades centrales que responden al desarrollo de un laboratorio en donde se integran habilidades de participación, investigación y diseño. En base al consenso se definió el horario para cada reunión y se discutieron los compromisos para generar un ambiente de trabajo. Por ejemplo se habló de la importancia de escuchar las opiniones de cada uno de los participantes para crear un ambiente de dialogo en donde el error fue parte del aprendizaje. A través de las actividades rompehielo se buscó fomentar la creatividad por medio de dinámicas, dramatizaciones y juegos que involucraron el uso del cuerpo como una herramienta expresiva. En estas dinámicas se utilizaron como referencia actividades del teatro del oprimido (Boal, 2001), con lo que se construyó una relación horizontal abierta a la experimentación creativa. Estas dinámicas fueron más que un preámbulo, en cada sesión del laboratorio se utilizaron en diferentes momentos para explorar formas creativas para compartir avances de la investigación acción con el grupo de participantes.

La estructura de las actividades centrales se guiaron por las fases de co-diseño: co-descubrimiento, co-ideación y co-implementación (Manzini, 2015). En la conceptualización de estas etapas se integraron referencias como: el libro *When Everybody Designs* de Ezio Manzini (2015); Artículos de Maketools.com de Liz Sanders (2013) ; *Design participativo e Innovacão Social* de Chiara del Gaudio, (2014); *La Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire (1969); *Elementos de la fiesta popular en Ecuador para la educación* de Fernando Moncayo (2014); *Graphic Design Thinking: Beyond Brainstorming* de Ellen Lupton (2011); [la página web](#) *Community planning Project* editada por Nick Wates; el método inductivo intercultural propuesta por Jorge Gasche (2016) *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal (2001).

3.1. Co-descubrimiento

La primera etapa de co-descubrimiento empezó con una reunión de socialización con los participantes, por medio de una invitación voluntaria para formar parte del proceso de diseño participativo. En esta charla introductoria se habló sobre las expresiones tradicionales de su pueblo a través del diseño de artesanías, vestimentas, danzas, así como de los ecosistemas relacionados con la caza, la pesca y la producción de alimentos en las chacras, entre otras. Las palabras de bienvenida se realizaron en lengua Runa Shimi con la participación de los dirigentes Cecilia Chimbo y Medardo Shiguango, quienes hablaron sobre la historia de reconocimiento de su territorio. Esta fase, que se desarrolló durante las tres primeras sesiones del TDP, los participantes utilizaron diferentes medios para compartir sus conocimientos sobre su comunidad e identificar los temas generadores que serían los ejes para el desarrollo del taller. Entre los medios utilizados se destaca la lectura de imágenes y secuencias fotográficas en donde cada participante imaginaba una historia a partir de lo que observaba, de esta manera se recordó a los jóvenes que cada uno es naturalmente creativo y todos los relatos son bienvenidos en este espacio. De igual manera se plantearon dinámicas de consenso para definir una serie de acuerdos entre el grupo que fomentaron la participación y compromiso hacia el proceso.

El eje de la etapa de co-descubrimiento fue el co-diseño de mapas colectivos, que implementó la actividad propuesta por Community planning Project. En esta actividad los participantes tomaron decisiones y llegaron a convenios para co-diseñar un mapa comunitario en donde se identificó el lugar en donde viven, su recorrido diario y los lugares importantes dentro de su pueblo. Al socializar este mapa con el grupo se compartieron historias y anécdotas, como leyendas sobre cuevas subterráneas que conectan los pueblos en esta región. En base a estos diagramas se pensó en futuros posibles, en donde los abuelos de la comunidad viajan y los jóvenes deben mantener vivos sus conocimientos en el pueblo. Esta actividad dio paso a la discusión sobre el tema generador, que fue otro de los ejes de esta primera etapa.

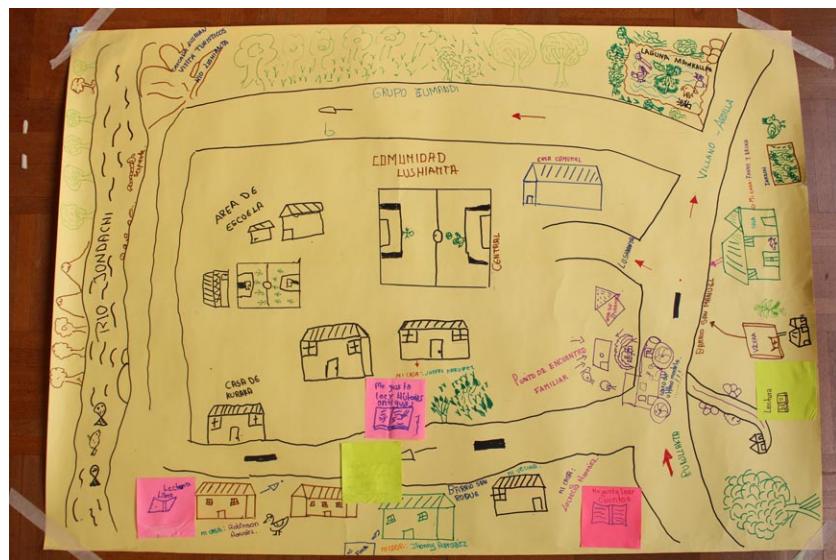


Figura 1. Mapa comunitario de la Comunidad de Lushianta, co-diseñado por los participantes.

El Tema generador (Freire, 1969), se desarrolló a través de la actividad “*si para mi no para los demás*”. En esta dinámica los jóvenes debaten para exponer los pros y contras de los temas que quieren investigar. En este proceso los diseñadores fueron facilitadores del diálogo. Finalmente cada grupo decidió un tema para el Laboratorio Ancestral, los temas elegidos fueron: *sabidurías sobre vestimentas y artesanías* y *sabidurías sobre juegos y danzas tradicionales*. Durante esta etapa varios participantes utilizaron su propia lengua, el Runa Shimi para compartir sus conocimientos y utilizarlo en dramatizaciones.

3.2 Co-ideación

La fase de co-ideación se realizó durante la cuarta, quinta y sexta sesión, en donde cada grupo desarrolló su tema generador. En esta etapa se fomentó el trabajo en equipo a través de la creación de redes de conocimiento, se exploró en las capacidades de expresión visual por medio secuencias fotográficas, bocetos, diagramas de relación, mapas mentales y brainstorming visual (Lupton, 2011). Utilizando como referencia elementos relacionados al tema generador se vincularon las habilidades de investigación, diseño y participación. Estas actividades se enfocaron en motivar a los participantes para

que imaginen y representen sus propias narrativas. Se utilizó el co-diseño de juegos para promover el interés en investigar sobre su pueblo y cultura. Esta actividad tomó como referencia el juego comunitario co-diseñado por un grupo de jóvenes del pueblo Maya de X-Yatil en el 2015 (Garcés,2020). Sobre la base de este juego los participantes del taller desarrollaron una serie de tarjetas sobre elementos de su cultura que incluyeron: una representación gráfica, el nombre en lengua Runa Shimi/Español y una descripción sobre su uso. Los participantes utilizaron este material como un medio para entrevistar a otras personas de la comunidad, registrar sus conocimientos y en algunos casos ser traductores del Runa Shimi (Kichwa) al Español. Con las tarjetas completas (grafica/nombre/contenido) se invitó a los participantes a imaginar juegos para compartir estos conocimientos con los niños de su comunidad. En esta actividad se propusieron varios juegos de mesa como 21, adivinanzas y tres en raya. Además se crearon dramatizaciones basadas en los contenidos de las tarjetas, utilizándolas en lugar de objetos para las danzas tradicionales como la cosecha del cacao. También se propusieron nuevas formas de uso para los elementos representados en las tarjetas y se complementaron los conocimientos entre los participantes.



Figura 2 Participantes de Porotoyaku jugando con las tarjetas co-diseñadas para investigar sobre la elaboración de artesanías.

Como parte de la fase de co-ideación se propuso dentro del taller un espacio de dialogo con mujeres, hombres y adultos mayores de la comunidad para que compartan sus conocimientos con los jóvenes. En esta actividad los participantes visitaron chacras con plantas medicinales para conocer sus uso y aprendieron/haciendo el tejido de canastas, desde la recolección y tratamiento de la planta hasta la técnica de tejido. Para registrar estos proceso se utilizó el método inductivo intercultural basado en la propuesta del lingüista Jorge Gasche (2016). El mismo que describe el uso de las siguientes preguntas: de donde viene el material para hacer este objeto? Cómo se elabora? ¿Cómo se utiliza? En esta secuencia se incluyó la pregunta ¿cómo se puede usar este material o producto para hacer algo nuevo?. El resultado preliminar de esta actividad involucró a los participantes en el co-diseño de carteles que representaron la técnica aprendida.



Figura 3 Don Nicolas comparté el proceso del tejido de canastas en el laboratorio.



Figura 4 Socialización del proceso de tejido de canastas desde la recolección del material al producto final.

Los resultados tangibles durante esta etapa del taller contribuyeron a fortalecer la confianza en el proceso de diseño participativo, a reconocer sus habilidades de expresión gráfica e investigación, a reconocer a los actores que forman parte de las redes de conocimiento local y a reconocerse a si mismos como activadores y promotores de su propia cultura. A partir de esta experiencia y del compromiso que se generó entre participantes y facilitadores pasamos a la etapa final del proceso con el co-diseño y co-implementación del material final del laboratorio.

3.3 Co-diseño a partir de sabidurías ancestrales y co-implementación

Los procesos que se describen a continuación fueron el resultado final del proceso de diseño participativo. Dos proyectos finales se realizaron, estos fueron: la co-creación de una dramatización sobre la pedida de mano o compromiso de matrimonio y el co-diseño de un libro infantil sobre la creación de artesanías. Cada proyecto siguió el tema generador propuesto por los participantes y decidió el medio para compartir los resultados de su proceso.

3.3.1. Co-creación de una dramatización sobre la pedida de mano o compromiso de matrimonio

La dramatización co-creada por el grupo de participantes de Rukullakta se basó en el proceso de diseño participativo desarrollado en relación a las *sabidurías sobre juegos y danzas tradicionales*. Durante el laboratorio este grupo integró los conocimientos de su comunidad sobre el tema y generó una serie de juegos y sketches utilizando los materiales desarrollados en la fase de co-ideación. Desde el inicio del laboratorio este grupo expreso su interés por vincular la lengua Runa Shumi (Kichwa) y emplear la dramatización como una herramienta de expresión creativa. Siguiendo este interés, en las primeras fases del proceso de diseño participativo se propusieron dinámicas del teatro del oprimido (Boa, 2001). Estas escenas cortas, de entre 3 y 5 minutos aproximadamente, representaron situaciones tradicionales relacionadas con: la preparación de la chicha (bebida fermentada de yuca), la danzas de recolección del cacao, el juego de la chasquina (pelota hecha con hojas secas de maíz), entre otras.

La dramatización final sobre la pedida de mano reunió una serie de sketches sobre la caza, la pesca y la preparación de alimentos porque estas actividades son parte de los preparativos para el compromiso. En donde las familias de los novios intervienen para regalar a la pareja alimentos para la ceremonia. De esta manera también se representó la colaboración entre familias y el festejo en la comunidad. Esta escena involucró a 12 participantes entre 10 y 18 años, quienes se organizaron entre sí para escribir el libreto, seleccionar los personajes, hacer los repasos en lengua Runa Shimi y apoyarse mutuamente en aprender los diálogos porque no todos los participantes tenían el mismo nivel de expresión de su lengua. En el proceso de co-creación de este proyecto final es posible observar lo que Yanki Lee (2008) describe como el ámbito de colaboración de emancipación/guiada por los participantes en donde los diseñadores /facilitadores se convierten en estimuladores del proceso.

Este proyecto final se co-implementó con la comunidad en una reunión en donde asistieron dirigentes, adultos mayores y las/los participantes de los laboratorios. Esta socialización se realizó en la sede de la Asociación de Parteras del Alto Napo (Amupakin) con la participación de las parteras, que son mujeres reconocidas en su comunidad por su sabiduría. Tanto los dirigentes de PKR como las parteras disfrutaron y comentaron la dramatización presentada por el grupo de jóvenes.



Figura 5 Participantes de Rukullakta ensayando un sketch sobre un juego tradicional

3.3.2 Co-diseño de un libro infantil sobre la creación de artesanías

El libro infantil *Imarai, Imarai? O Qué Será? Qué Será?* Fue el resultado del proceso de co-diseño de los jóvenes del pueblo de Porotoyaku. El grupo tuvo como tema generador las “*sabidurías sobre vestimentas y artesanías*”. El libro infantil bilingüe dirigido a niños de entre 3 y 4 años, se enfocó en transmitir saberes locales sobre la elaboración de artesanías y en ser un material para aprender a leer en lengua Runa Shimi.

El co-diseño de libro infantil retomó las actividades realizadas durante la fase de co-ideación en donde los participantes representaron la secuencia de elaboración del tejido de canastas. A partir de la demostración realizada por Don Nicolas, miembro de la comunidad, los jóvenes del laboratorio aprendieron a preparar el material (hojas de paja toquilla) y a realizar el tejido tradicional de canastas o ashangas. El grupo registró esta práctica dibujando la secuencia de actividades en base a las preguntas: de donde viene el material para hacer esta artesanía? Cómo se elabora? y ¿Cómo se utiliza? (Gasche,2016). Posteriormente, grupos pequeños de tres integrantes escogieron una artesanía para aprender/haciendo sobre sus materiales y procesos de creación. Los jóvenes utilizaron los conocimientos de sus familias para aprender sobre la elaboración de estas piezas y registrar en carteles las características de cada proceso.

Estos carteles se convirtieron en un libro de adivinanzas que recopiló los gráficos, bocetos y contenidos que el grupo de participantes desarrolló. En este sentido se observa que el proceso de diseño participativo se sitúa en el ámbito de colaboración impulsado por los diseñadores en donde cumplen el rol de co-diseñadores o facilitadores y los participantes son co-trabajadores/colegas (Lee,2008). Los facilitadores intervinieron en la revisión de los contenidos en Runa Shimi y Español con el apoyo de Linder Avilés, un joven líder de la comunidad y estudiante universitario. Además digitalizaron los contenidos del libro para tener una versión digital e impresa.

El libro *Imarai? Imarai? O Qué será? Qué será?* registrado bajo licencia creative commons, fue entregado en versión digital a los dirigentes del PKR y a los participantes del laboratorio ancestral para

que se imprimió y distribuyó a las escuelas de la zona. El grupo de jóvenes presentó a la comunidad cuatro ejemplares impresos de este libro, como parte de la fase de co-implementación. La reunión de socialización se realizó en la Asociación de parteras Amupakin con la participación de dirigentes, adultos mayores y jóvenes del laboratorio. Posteriormente este libro se presentó en la escuela de la comuna La Libertad en Archidona. En donde profesores voluntarios utilizaron este material impreso para dinamizar el uso de la lengua Runa Shimi con sus alumnos. Como resultado de esta co-implementación los niños de la escuela se concentraron en observar el libro, opinando, corrigiendo, aprobando y hablando en Runa Shimi que normalmente no lo practican dentro del espacio de la escuela.



Figura 6 Páginas internas del libro *Imarai, Imarai?/ Qué Será? Qué Será?*

4. Limitaciones en el proceso de diseño participativo

Las limitaciones que se describen a continuación se presentaron para iniciar el proceso de participación con la comunidad y en el desarrollo del laboratorio de diseño participativo.

Para iniciar el proceso de participación con el Pueblo Kichwa de Rukullakta, la principal limitación fue que el equipo de investigación se ubicó en la ciudad de Quito, a cinco horas en transporte público de la ciudad de Archidona. Durante los primeros meses del proceso, de diciembre 2017 a febrero 2018, el equipo de investigación visitó la población en varias ocasiones para entrevistarse con los dirigentes del PKR, para coordinar la convocatoria y para conocer la comunidad. Sin embargo estas visitas no fueron suficientes para crear otros espacios de dialogo con la comunidad que retroalimenten el laboratorio de diseño participativo. En el primer laboratorio realizado en el pueblo Maya de X-Yatil (2015), el equipo de investigación se concentró en la comunidad lo que facilitó la creación de redes de aprendizaje que involucraron a otros miembros de la población. En el Laboratorio Ancestral en PKR si bien contamos con la participación de mujeres y adultos mayores para compartir sus conocimientos, no fue posible desarrollar otros procesos paralelos al laboratorio de diseño participativo. Durante los meses de implementación del laboratorio DP, de marzo a mayo 2018, el equipo de investigación viajó cada fin de semana a las poblaciones del PKR. Esto limitó el tiempo de convivencia con la comunidad y la posibilidad de conocer a profundidad las iniciativas locales.

Por otra parte, las dificultades en el desarrollo de los laboratorios DP fue la limitación de recursos en relación a: el uso de equipos como computadoras o proyectores y el acceso de internet. Esto definió que las actividades realizadas sean análogas. En el caso del co-diseño del libro infantil *Imarai, Imarai?* los facilitadores estuvieron a cargo de la edición y digitalización del material final. En esta actividad sería preferible compartir con el grupo de participantes el uso de software libre para diseño, con lo que los jóvenes podrían llegar hasta la etapa final en el co-diseño de su libro y desarrollar habilidades en el manejo de estos programas. De igual manera la infraestructura y mobiliario de los espacios en donde se realizaron los laboratorios no fueron los más adecuados. Esta situación dispersó la atención de los participantes en algunas sesiones, porque no se sentían cómodos en el espacio.

5. Discusión

Después de desarrollar los laboratorios de diseño participativo en los pueblos Kichwas de Rukullakta (2018) y considerar la primera experiencia en el pueblo Maya de X Yatil (2015), se observa que la flexibilidad de la guía de actividades sobre la que se basa la experiencia creativa permite a los participantes definir las características de su propio proceso de co-diseño. Se promueve un proceso abierto (Mattelmäki & Visser, 2011) en donde el objetivo en las fases de co-descubrimiento y co-ideación es encontrar los intereses generadores (Freire, 1969) de los participantes e identificar las oportunidades para explorarlos. En este escenario, el proceso de diseño participativo crea un sentido de empoderamiento en el grupo de participantes por intervenir en la toma de decisiones y en ser conscientes de las consecuencias que esto conlleva (Sanoff, 1990). En este proceso, tanto los participantes como los facilitadores se encuentran en el mismo nivel de colaboración y dialogo, desde donde plantean su pensamiento a través de un dialogo de saberes que promueve acciones reflexivas (Freire, 1969).

De esta manera, se observa que los resultados del proceso creativo tuvieron incidencia en cuatro áreas que son ejes importantes desde el inicio de esta investigación. Estas son:

Promover el dialogo intergeneracional. A partir del tema generador (Freire,1969) se crearon redes en la comunidad para investigar, registrar y jugar en base a las sabidurías locales. Estas redes involucraron a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores principalmente de las familias de los participantes, quienes apoyaron el proceso de diseño participativo compartiendo sus conocimientos y validando los materiales co-diseñados durante el laboratorio.

Uso y revitalización de la lengua Runa Shimi. Esta es una lengua viva en el territorio del PKR, sin embargo los jóvenes no se sienten cómodos de hablarla en espacios educativos. Dentro de los laboratorios fue interesante promover el uso progresivo de la lengua y ver como los participantes la utilizaron en el co-diseño de los proyectos finales. De esta manera se trabajo sobre una de las problemáticas entorno a los programas educativos, que es la escases de materiales didácticos en su idioma.

Fortalecimiento de la educación comunal. Para implementar un proceso de diseño participativo que fortalezca los procesos comunitarios se consideran los enfoques propuestos por la educación popular (Freire,1969) y la educación comunal (Martinez,2002). Desde donde el trabajo de los facilitadores/diseñadores empieza por considerar los interés de la comunidad. Con esta acción los participantes pueden apropiarse de su propio aprendizaje. Al reconocer los intereses de niños, jóvenes, adultos, abuelas y abuelos y se obtiene la participación de la comunidad.

Diseño de juegos para el aprendizaje. En este sentido se toma en cuenta la amplia trayectoria del diseño de juegos dentro de las metodologías de diseño participativo, por permitir la creación de nuevas categorías y perspectivas para que los participantes puedan crear sus historias y contarlas. El diseño de juegos en comunidad es una forma atractiva y divertida para ser utilizada por personas con diferentes conocimientos, habilidades e intereses (Garcés,2020).

6. Agradecimiento

A los jóvenes que participaron en el Laboratorio Ancestral y a sus familias por ser parte del proceso. Al Gobierno del Pueblo Kichwa de Rukullakta y al Kurka Medardo Shiguango, a la Asociación de Parteras Amupakin y a Fabricio Guaman.

7. Referencia

- Boal, A. (2001). Juegos para actores y no actores. Alba Editores.
- Del Gaudio, C. (2014). Tesis de doctorado Design Participativo e Innovação Social: a influencia dos factores contextuais. Universidad Católica de Rio.
- Freire, P. (1969). La Pedagogía del Oprimido. Editorial Tierra Nueva.
- Garcés, L. (2020). Revitalización de saberes ancestrales y diseño participativo. Co-diseño de un juego comunitario. *Participatory Design Conference PDC 2020, JUNE1-19,2020,Manizalez, COL.* VOI 3, 48-58.
- García, F. (2006). Anexo 1: Documento Guía para la Construcción de Indicadores de Conocimiento Tradicional. En Indicadores de Conocimiento Tradicional de América Latina y El Caribe(19-31), UICN.
- Gasche, J. (2016, Marzo 2). Principios del Método Inductivo Intercultural. Recuperado de <https://pedagogia.mx/metodo-inductivo-intercultural/>

- González, T.M. (2011). Movimientos indígenas y educación intercultural en Ecuador en La educación intercultural bilingüe y la propuesta de los movimientos indígenas hacia el estado plurinacional, (pp.39-54) CLACSO.
- Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Ediciones Abya Yala.
- Guerrero Arias, P. (2017). Catsuquí de Velasco. Cultura, identidad y memorias vivas. Ediciones Abya Yala.
- Lee, Y. (2008). Design Participation Tactics: involving people in the design of their built environment. Doctoral thesis. Hong Kong Polytechnic Universit.
- Lupton, E. (2011). Graphic Design Thinking: Beyond Brainstorming. Princeton Architectural Press.
- Manzini, E. (2015). Design, When Everybody Designs. MIT Press.
- Martínez, L. J. (2016). Diario comunal. Revisado el 2 de abril de 2016. <http://jaimemartinezluna.blogspot.mx/>
- Mattelmäki, T. & Sleeswijk, V. (2011). Lost in CO-X Interpretations of Co-design and Co-creation. IASDR.
- Moncayo, F. (2014). Elementos de la Fiesta Popular Sacra para la Educación. IPANC CAB.
- Oviedo, G., Noejovich, F. y Zamudio, T. (2007). Resumen Ejecutivo. En Desafío Para el Mantenimiento de los Conocimientos Tradicionales en América Latina (1-10). COB, CDB.
- Sanders, L. (2013). Perspectives on participatory design. Maketools, recuperado el 7 de abril del 2016. <http://www.maketools.com/articles-papers/Sanders2013Perspectives.pdf>.
- Sanoff, H. (1990). Participatory Design Theory and Technics. Bookmasters.
- Yépez, M. P. (2019). "La importancia del idioma kichwa en la realidad actual". Boletín de la Academia Nacional de Historia, Vol. XCVIII-No.201, 105-122.

About the Author:

Ana Lucía Garcés (she/her) is a Ecuadorian graphic and industrial designer, interested in researching social and participatory design and their links with popular culture, intercultural interaction and education. Instructor of visual communication at the undergraduate level. Coordinator and facilitator of the participatory design project jugandomuuch.com, which focused in the revitalization of ancestral knowledge among the co-design process with young people from indigenous communities from Ecuador and Mexico. Her background combined the educational material design and cultural literacy programs developed in rural areas of Ecuador. BA in graphic and services design from PUCE, Graduate degree in Industrial design from the Autonomous University of Mexico (UNAM) and Editorial Studies from the Complutense University of Madrid.