

Decolonialidad del saber: la educación como potencial motor de transformación social

Ana Gabriela Montenegro Pesántez
Magíster en Filosofía y Pensamiento Social

Resumen

A lo largo del presente escrito, se cuestiona la permanencia de una memoria colonial que normaliza disminuir o negar el valor de la pluralidad étnica y cultural. Ante dicha problemática, el presente artículo explora la forma en que la educación puede convertirse en una herramienta eficaz en la construcción de un real y efectivo reconocimiento de lo pluricultural y multiétnico. Para lograrlo, se propone la combinación de la educación y los saberes ancestrales, combinación que puede estructurar una ruptura epistémica que permita un acercamiento y valoración real de estos saberes. Lo que se indaga, por lo tanto, es la posibilidad de construir diálogos horizontales entre diversas formas de conocimiento, diálogo que pueda desmontar los imaginarios sociales que asocian la diversidad étnica con una jerarquización étnica. Para el desarrollo de la presente propuesta, se utiliza la base teórica de Catherine Walsh sobre lo intercultural y lo pedagógico en relación con la (de)colonialidad, además de la visión de Raul Fornet-Betancourt frente al nexo entre filosofía y educación. El abordaje de esta propuesta presenta cuatro momentos. El primero brinda una contextualización sobre la herencia colonial y su presencia actual. El segundo expone la relación entre educación y colonialidad. El tercero explora el vínculo entre filosofía y educación. El cuarto momento destaca la importancia del nexo entre educación y saberes ancestrales como medio para lograr una nueva percepción sobre lo pluricultural y multiétnico, percepción que resalta la potencialidad de estos saberes dentro de las diversas realidades y contextos actuales.

Palabras clave: asimetrías culturales y étnicas, Catherine Walsh, educación, filosofía, saberes ancestrales.

Abstract

Throughout this paper, the permanence of a colonial memory that normalizes diminishing or denying the value of ethnic and cultural plurality is questioned. Faced with this problem, this article explores how education can become an effective tool in the construction of a real and effective recognition of the multicultural and multi-ethnic. To achieve this, the combination of education and ancestral knowledge is proposed, a combination that can structure an epistemic rupture that allows a real approach and appreciation of this knowledge. What is being investigated, therefore, is the possibility of constructing horizontal dialogues between different forms of knowledge, dialogue that can dismantle the social imagery that associates ethnic diversity with ethnic hierarchization. For the development of this proposal, Catherine Walsh's theoretical base on the intercultural and the pedagogical in relation to coloniality is used, in addition to Raul Fornet-Betancourt's vision of the link between philosophy and education. The approach to this proposal presents four moments: The first provides a contextualization of the colonial heritage and its current presence. The second exposes the relationship between education and coloniality. The third explores the link between philosophy and education. The fourth moment highlights the importance of the link between education and ancestral knowledge as a means to achieve a new perception of the multicultural and multi-ethnic, perception that highlights the potential of this knowledge within the various realities and current contexts.

Keywords: Cultural and ethnic asymmetries, Catherine Walsh, education, philosophy, ancestral knowledge.

Introducción

La Constitución de 1988 declaró al Estado ecuatoriano como un “estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico” (Constitución del Ecuador 1988, 2012, párrafo 1). Lo peculiar de esta Constitución es que incluyó, por primera vez, el reconocimiento de lo pluricultural y multiétnico como parte de la diversidad de su población. Así, la herencia ancestral y étnica, que se materializa en concepciones, prácticas, conocimientos y expresiones culturales, adquiere un aval legal.

La intención de fortalecer el reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural se evidenció también en la Constitución del 2008, pues, por ejemplo, el Artículo 387 expresa que es responsabilidad del Estado “promover la generación y producción de conocimientos, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*” (p. 174). Es posible, entonces, sostener que, desde la perspectiva constitucional, el Estado busca “recuperar, fortalecer y potenciar los saberes ancestrales” (p. 173), mismos que están directamente relacionados al pluralismo étnico.

Ahora bien, que la pluralidad étnica haya sido reconocida constitucionalmente apenas en 1988 o que la Constitución del 2008 haga énfasis en la inclusión legal de la plurinacionalidad desde los saberes ancestrales, devela que la diversidad étnica ha estado estrechamente vinculada a la existencia de exclusiones sociales.

Con base en esta premisa, la presente propuesta gira en torno a la necesidad de concebir a la educación¹⁵ como un medio que logre un real y efectivo reconocimiento de la plurinacionalidad y multiétnicidad.

En otros términos, lo que se busca es reflexionar sobre el rol de la educación como una herramienta para cuestionar y desestructurar imaginarios sociales que han vinculado la pluriculturalidad y multiétnicidad con la necesaria existencia de brechas sociales.

En este sentido, se defiende que la construcción de nexos sólidos entre educación y saberes ancestrales puede estructurar una ruptura epistémica en parte de la sociedad, ruptura que permite un acercamiento y valoración real de estos saberes, generando de este modo una vía eficaz para alcanzar un reconocimiento efectivo de la plurinacionalidad y multiétnicidad.

El abordaje de esta propuesta se desarrolla dentro del campo de la filosofía. Los instrumentos teóricos a utilizarse son dos: 1) La postura de Catherine Walsh sobre lo intercultural y lo pedagógico en relación con la (de)colonialidad; 2) La visión de Raúl Fornet-Betancourt frente al nexo entre filosofía y educación. Se considera que estos instrumentos teóricos, al ser direccionados hacia un análisis reflexivo y crítico sobre la educación y los saberes ancestrales, pueden transformar la manera de entender estos saberes dentro de la sociedad.

El presente trabajo se organiza en cuatro momentos: En el primero, se presenta una contextualización sobre la herencia colonial y su vínculo con las asimetrías étnicas actuales. En el segundo se explica el nexo entre colonialidad y educación. En el tercer momento, se expone la relación entre filosofía y educación. Finalmente, el cuarto momento resalta la importancia de la decolonialidad en la educación como medio para la valoración real y efectiva de los conocimientos ancestrales, medio que puede dar paso a la transformación de la percepción sobre lo pluricultural y multiétnico dentro de la sociedad.

El enfoque de la investigación que se realiza es cualitativo, y se fundamenta en la revisión y el análisis bibliográfico de las categorías básicas sobre el tema a desarrollar.

Contextualización: la herencia colonial como configurador de asimetrías culturales y étnicas

La cultura occidental se erigió en la Edad Moderna como la generadora de un tipo específico de racionalidad reconocida como universalmente válida, que se impuso frente a otros conocimientos considerados inferiores y que, por lo tanto, fueron excluidos y negados, desembocando también en “la negación de la naturaleza humana de los agentes de las mismas” (Santos B., 2014, p. 26). Para los occidentales, quienes habían creado parámetros de lo que es o no una cultura civilizada, los pueblos de Abya-Yala fueron catalogados como bárbaros al no ajustarse a su concepto de civilización.

Bajo el estandarte de la Razón, el humanismo y la civilización, se justificaron, durante y después de la colonia, procesos de exclusión, jerarquización y dominio de los pueblos aborígenes, estructurando de este modo brechas geográficas, epistémicas y raciales, visibles en la actualidad. Así pues, ¿cómo se puede evidenciar

¹⁵ En este trabajo, el concepto de educación hace referencia a los procesos de educación formal, es decir, a aquellos que se desarrollan dentro de las instituciones educativas.

la existencia de estas brechas en nuestro contexto nacional?

Para Catherine Walsh, la permanencia de pensamientos y prácticas coloniales se ve reflejada en las diferencias étnicas, económicas y epistémicas que encuentran su materialización en una fuerte división entre superioridad e inferioridad social; estas diferenciaciones son "fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y *locus* de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente" (Walsh, 2012, p. 28).

Según Walsh, la colonialidad estaría aún latente bajo cuatro ejes: poder, saber, ser y naturaleza. La colonialidad del poder hace referencia a un "sistema de clasificación social basada en una jerarquía racial y sexual" (Walsh, 2012, p. 113) en donde los blancos o mestizos se presentan como superiores frente al indio, negro, campesino, mujer, homosexual, etc. Este tipo de colonialidad usa la "raza" y el género como patrón de poder.

La colonialidad del saber legitima "el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas" (Walsh, 2012, p. 114). Por su parte, la colonialidad del ser hace referencia a la inferiorización de ciertos individuos a causa de su raza o género. Finalmente, la colonialidad de la naturaleza defiende que esta debe ser dominada y explotada para servicio del ser humano.

Es interesante para el presente trabajo abordar los tres primeros ejes, dándole especial énfasis a la colonialidad del saber, por considerarlo elemental en la superación de la colonialidad del poder y del ser, pues, como menciona Boaventura de Sousa Santos (2014) "no es posible una justicia social global sin una justicia cognitiva global" (p. 38). Es decir, debe darse primero un cambio en las estructuras de pensamiento para luego poder evidenciar cambios en comportamientos, de ahí la relevancia que se le da a la educación como medio de transformación social.

Colonialidad y educación

Una de las esferas sociales en las que se evidencia la reproducción de los tipos de colonialidad es la educación. Por ejemplo, a la colonialidad del poder se la identifica en la división entre espacios públicos y privados de escolaridad, que legitiman una clasificación marcada entre "razas", estatus social, económico y geográfico.

Este tipo de división naturaliza las desigualdades sociales, que son a la vez configuradas por poderes jerarquizados que privilegian a blancos y mestizos. Las divisiones institucionales están cargadas de significado en la medida en que la academia privada forma a sus estudiantes de tal modo en que ellos se ven a sí mismos como superiores frente al "otro", situación que desemboca en una discriminación social y la normalización de la misma. Además, también resulta interesante observar cómo la colonialidad del poder se refleja en la calidad educativa según zonas geográficas, en donde los resultados de las pruebas como la Ser Estudiante o Ser Bachiller indican niveles inferiores en las zonas rurales frente a las zonas urbanas (Calle, 2020).

De la colonialidad del poder en espacios escolarizados, se deriva la colonialidad del ser, pues se mantiene y reproduce la idea de que indígenas y negros (grupos fuertemente excluidos y mayoritariamente ubicados en zonas geográficas específicas) tienen creencias, costumbres, lenguajes y fisionomías distintas a las de los grupos dominantes. Distinciones que en principio no deberían generar problemas, pero que, al asociarlas con imaginarios históricamente construidos, desembocan en la reproducción de jerarquías culturales y étnicas. La generación de estos estigmas sociales conlleva a que no se valore la diversidad cultural, o a que se le dé un valor negativo.

En este trabajo, se considera que la colonialidad del poder y del ser se erigen en la colonialidad del saber, pues dentro de este último tipo de colonialidad se germinan, mantienen, reproducen y legitiman las primeras. Aquí juega un papel fundamental el rol de la educación, pues la misma cuestiona débilmente la permanencia de la memoria colonial, concentrándose en mayor medida a la transmisión de contenidos que, si bien son necesarios para el desarrollo académico de los estudiantes, deja de lado el análisis crítico de problemáticas sociales como lo es la reproducción de asimetrías culturales y étnicas.

En este sentido, la colonialidad del saber es perjudicial dentro del sistema educativo, pues invisibiliza problemáticas sociales que atañen a la colectividad, reproduciéndolas y naturalizándolas. La educación fungiría entonces "como reproductor de la alienación" (Walsh, 2014, p. 13).

Si bien la educación puede ser considerada un lugar en donde se legitiman y reproducen las brechas étnicas, ya sea porque constituyen espacios marcados de desigualdad, o porque no busca, desde los conocimientos, la reflexión y la crítica, romper dichas brechas, se cree que la educación podría convertirse también en una potencial vía que desdibuje las asimetrías culturales y étnicas. Esto se lograría por medio de una adecuada y

eficaz vinculación entre educación y saberes ancestrales, pero antes de analizar este vínculo, es necesario pensar en la condición que la posibilita: el nexo entre educación y filosofía.

Educación y filosofía

El peligro que representa la colonialidad arraigada en la educación radica en que, al ser esta una institución de permanente presencia social y ante la cual, por ley, todo ciudadano debe someterse desde edades tempranas, los procesos de desigualdad social que se gestan en este espacio son reproducidos y naturalizados sin ningún tipo de cuestionamiento o intento de modificación. Frente a esta realidad, se considera que, por su presencia permanente y su impacto social, la educación también puede ser aprovechada como instrumento decolonial; sin embargo, para lograr este fin se debe primero entender a qué responde esta desvinculación entre la educación y las problemáticas sociales.

Se considera que esta desconexión es el resultado de un profundo desconocimiento de las raíces de los problemas sociales; desconocimiento que se traduce en una indiferencia social. La educación, desde los espacios correspondientes a primaria y secundaria, no se preocupa por las exclusiones étnicas, ni sociales en general; por lo mismo, no las analiza ni cuestiona, o si las trata, lo hace de una forma superficial. Esto se debe en gran medida a que la inmensa mayoría de los participantes de los procesos educativos desconoce la situación real de los grupos culturales y étnicos a los que se margina, desconocen sus procesos de lucha histórica, la real significación simbólica de su cultura y el aporte que esta significación podría implicar en la generación de conocimiento.

Ante lo dicho, y para subsanar esta problemática, se demanda entonces una formación integral que no solo se limite a la transmisión de datos informativos sobre la diversidad cultural y étnica en el país, sino que, mediante el conocimiento, la reflexión, la crítica y la acción vaya “más allá de la búsqueda de reconocimiento o de inclusión, y que apele a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad” (Walsh, 2014, p. 26). Si no existe un conocimiento exhaustivo de la problemática cultural y étnica, o de las problemáticas sociales en general, no pueden existir bases teóricas que permitan un entendimiento de estas y que, a su vez, fundamenten una transformación de la realidad, ya que el desconocimiento lleva a la reproducción de injusticias sociales y al rechazo a un “otro” por el hecho de presentarse como distinto. Así se hace creer a gran parte de la comunidad académica, y a gran parte de la sociedad en general, que el problema de la estratificación social con fundamento cultural es tarea de otros y no propia.

Para desmontar estas dinámicas sociales es necesario desmontar la colonialidad en la educación, pero ¿cómo lograrlo? Esta pregunta se puede resolver mediante la inmersión de la filosofía en su quehacer cotidiano, porque así se podrá entender la filosofía no como una disciplina más de la academia, sino, en palabras de Fernet-Betancourt, (2009) como una “potencialidad humana que puede ser, y de hecho es, cultivada en todas las culturas de la humanidad” (p. 639).

Fernet-Betancourt, de forma acertada, apuesta por una filosofía de la actividad, en donde lo práctico y lo reflexivo estén en estrecha relación con los contextos de vida. Esta visión puede ser utilizada en nuestro medio, al proponer que una filosofía contextual sea incorporada en las prácticas académicas. De este modo, la esencia de la actividad filosófica, es decir, el intento de develar la realidad por medio de la reflexión, el constante cuestionamiento y procesos críticos, podrán dar cuenta de dinámicas sociales asimétricas, que, al no ser naturales, pueden ser modificadas.

La perspectiva de Fernet-Betancourt pone de manifiesto que la actividad filosófica no se reduce a un “asunto meramente teórico para el entretenimiento de los profesionales de la filosofía, sino que, por el contrario, apunta una nueva forma de ejercitar el quehacer filosófico en beneficio del mejoramiento social y cultural de los seres humanos” (Fernet-Betancourt, 2009, p. 645).

El nexo educación-filosofía se puede presentar como un instrumento que muta de una educación de tinte colonial, reproductora de asimetrías sociales, a un instrumento de denuncia y transformación de dichas asimetrías. Sobre esta base es posible lograr la inserción de los conocimientos ancestrales en la educación, pues, cuando esta es consciente de su influencia social y de su capacidad transformadora, se centra en alcanzar una sociedad en la que el reconocimiento de la pluralidad étnica sea una realidad.

El nexo entre educación y conocimientos ancestrales como motores de transformación social

Como se mencionó en el inicio de este artículo, se plantea la posibilidad de que los imaginarios sociales que estructuran brechas étnicas y culturales puedan ser disminuidos por medio de una decolonialidad del saber, decolonialidad que tenga como herramienta principal la combinación entre educación y saberes ancestrales.

Este apartado no busca describir dicha combinación desde pautas curriculares o categorías conceptuales, sino que busca resaltar la importancia de que este nexo se desarrolle, ya que la relación entre educación y conocimientos ancestrales constituye una herramienta valiosa para la construcción de un reconocimiento real de una sociedad plurinacional y multiétnica.

Se considera que una de las razones que influye en la naturalización y reproducción de la segregación racial, étnica y cultural radica en que la educación formal ha permitido pasivamente que esta segregación se mantenga. Esta pasividad se ha manifestado en dos aspectos: 1) La poca valoración que se le ha dado, dentro de la academia, a los conocimientos ancestrales; 2) El débil cuestionamiento epistémico sobre la herencia colonial que está vigente dentro de la sociedad

En cuanto al primer punto, es posible mencionar que la información que los libros escolares poseen sobre la diversidad étnica se reduce, por ejemplo, en el área de la Literatura, a exponer mitos de pueblos originarios, pero estos mitos son presentados como concepciones que ya no tienen presencia o validez real; es decir, no son explotados como un medio para pensar la realidad actual desde las bases epistémicas de dichos mitos. De igual forma, en el área de Estudios Sociales, la enseñanza sobre la diversidad étnica se reduce a conocer su ubicación o características superfluas, mas no a analizar la situación actual de esta diversidad, o a debatir la misma. Así pues, con este tipo de información desconectada entre sí, y además tratada de forma superficial, parece entendible que la pluralidad étnica mantenga dinámicas de segregación, pues estas no se problematizan de forma crítica.

Sobre el segundo punto, se puede mencionar que la educación actual se ubica en los límites de la transmisión de conocimientos, dejando de lado las habilidades reflexivas y críticas de realidades cercanas, habilidades necesarias para la construcción y transformación de conocimientos.

Frente a este panorama, se cree que incluir dentro de la educación (desde sus instituciones más elementales) una nueva perspectiva sobre los saberes ancestrales permitirá generar una ruptura epistémica de los imaginarios que asocian la multiétnicidad con características, conocimientos y formas de vida inferiores; pues, si bien el currículo Nacional expone la necesidad de abordar temáticas sobre saberes ancestrales, dichas temáticas podrían ser trabajadas con características específicas, y así, la enseñanza, análisis y discusión de estos saberes no deberían ser vistos como un conocimiento acabado y descontextualizado, sino como un saber que contuvo en su época un valor ético y epistémico. Además, mantiene la potencialidad de poder ser repensado desde la realidad actual.

Para ejemplificar lo dicho, podría pensarse en lo siguiente. Dado que, en la mayoría de las áreas de estudio, tales como Ciencias Sociales, Literatura, Historia, Filosofía y Educación Cultural y Artística, existen contenidos que hacen referencia a la diversidad étnica y cultural, podrían abordarse estos contenidos a través de preguntas fundamentales. Por ejemplo, en la educación secundaria, si en Ciencias sociales o Historia se exponen temas como la diversidad cultural y étnica en Ecuador, se podrían generar preguntas como: ¿cuál es la relación de estas culturas y etnias con la naturaleza? ¿Cuál es la diferencia entre su relación con la naturaleza y la nuestra? ¿Cómo estos conocimientos pueden ayudar a pensar las situaciones sobre la minería en el país?

Otro ejemplo, desde la misma área, puede ser abordar la diversidad cultural desde una perspectiva distinta. En ese sentido, una idea podría ser presentar una noticia sobre la justicia indígena, en donde se evidencia el ritual, para luego cuestionar a los estudiantes qué piensan sobre este suceso, y, a partir de sus propias respuestas, construir un conocimiento que exponga la visión de comunidad sobre lo que implica este tipo de justicia, los elementos simbólicos que son utilizados, y el fin en sí mismo de este proceso. Luego de esto, se podría tratar de comparar la justicia indígena con la justicia ordinaria en el país para encontrar nexos y divergencias entre estos tipos de justicia.

Parece necesario que el abordaje de los saberes ancestrales parta de la premisa de que no existe un conocimiento superior o inferior, sino que existen conocimientos diferentes, y que solo es posible construir una posición crítica e individual sobre estos conocimientos después de conocer sus fundamentos epistémicos y someterlos a un ejercicio de reflexión, contextualización y crítica; es decir, parece esencial que se estructure un diálogo epistémico horizontal entre el conocimiento ancestral y occidental, para tratar de construir, a partir de

este diálogo, nuevos conocimientos que ayuden a repensar las diversas realidades actuales.

Si este tipo de diálogos se estructuran desde espacios como la educación primaria y secundaria, relacionándolos con contextos cercanos (por ejemplo, el pensar la relación del hombre con la naturaleza o la permanencia y pertinencia de la justicia indígena en el país), los conocimientos y percepciones de los saberes ancestrales podrían convertirse en cotidianos, generando nuevas formas analíticas y críticas de ver y entender la realidad. De esta forma, la decolonialidad del saber podría abrirse paso socavando la autoridad de un solo tipo de racionalidad construida y reproducida como superior.

Ante lo dicho, se comparte la postura de Feyerabend (1986) al proponer que una educación más pluralista es una educación más humanista, pues la uniformidad de conocimientos y opiniones solo debilita la capacidad crítica y reflexiva, capacidades necesarias para mejorar la sociedad. En este sentido, si en la educación primaria y secundaria se genera una enseñanza de la pluralidad étnica asociada directamente a los saberes ancestrales, no vista como un tipo de conocimiento alternativo inferior, sino como un conocimiento distinto, valioso, actual y que puede aportar al progreso social y epistémico, es posible pensar en una educación que esté estrechamente vinculada a su realidad social, y que, por lo mismo, pueda analizarla, entenderla y transformarla.

Si el vínculo entre educación y saberes ancestrales se desarrolla de forma correcta, es decir, si la enseñanza sobre estos saberes se ejecuta como un diálogo horizontal con otras formas de conocimiento, y si se entiende a estos saberes como una forma distinta y válida de conocer y ser, si se generan nexos entre estos tipos de saberes con una realidad social problemática, se podría hablar de la construcción de un proyecto intercultural, entendiéndolo a este como un proyecto que:

Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no solo a las condiciones económicas, sino también a aquellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (Walsh, 2008, p. 140).

Lo que se ha presentado desde la Constitución de 1988 tan solo ha sido una afirmación teórica de la pluriculturalidad o multiétnicidad; sin embargo, el proyecto de la interculturalidad va más allá, pues no solo busca el reconocimiento de cierto pluralismo, sino que lo conoce, lo piensa y lo problematiza, y, en consecuencia, solo conociendo de forma cercana y objetiva una realidad, es posible cambiarla. En este sentido, si el problema de las jerarquías étnicas es conocido y asimilado, este problema se convierte en un asunto de la totalidad de la sociedad. Frente a esto, formar estudiantes más humanos, empáticos, reflexivos y activos en su relación con la comunidad, es decir, formar estudiantes que aporten en la transformación positiva de la realidad multiétnica y pluricultural, parece una necesidad.

Una de las condiciones para esta transformación, como se había mencionado, puede ser la inserción de una visión y práctica filosófica dentro de la educación. Así, cuando la capacidad crítica y reflexiva atraviese la comprensión de conocimientos sobre la pluralidad étnica y sus saberes ancestrales, se podrá hablar de un proyecto dirigido a desdibujar las jerarquías étnicas existentes en la sociedad. De este modo, la actividad académica, más que despertar el intelecto, debe enfocarse en despertar la sensibilidad reflexiva y crítica por medio del conocimiento de la realidad en la que se desenvuelve para poder transformarla; de esta manera, lo académico debe convertirse entonces en un espacio en donde sus participantes “ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (Walsh, 2014, p. 13) direccionada a una transformación de la problemática que deriva de una sociedad pluricultural y multiétnica.

Conclusión

En el desarrollo de la presente propuesta se evidenció que existe aún la presencia social de una memoria colonial, misma que estructura dinámicas sociales de segregación racial y cultural. Ante esta situación, se consideró que una de las posibles formas de disminuir dicha segregación es la combinación de la educación con los saberes ancestrales. Para desarrollar esta idea, se defendió la necesidad de un proyecto decolonial, abordado por Catherine Walsh, además de adoptar la perspectiva propuesta por Fernet-Betancourt sobre la filosofía, presentada ya no como un conocimiento abstracto, como algo ya dado, sino como una actividad, como un continuo hacerse, que, por medio de la curiosidad, la reflexión y la esfera sensible, reconozca el origen de las asimetrías sociales, cuyo fundamento es esencialmente étnico y cultural.

A partir del análisis de las categorías de decolonialidad y filosofía, se concluye que una necesaria relación

entre educación y saberes ancestrales permitiría generar una ruptura epistémica, es decir, ya no una banalización de dichos saberes, sino una real valoración, análisis y contextualización actualizada de los mismos que puedan ayudar a pensar la realidad actual. De este modo, el temprano acercamiento de los estudiantes y de la comunidad académica a la valoración de saberes ancestrales y multiétnicos en general, pueden desembocar en un análisis crítico de las estructuras de marginación racial y étnica de la sociedad, pues ya no se parte de la autoridad de una única racionalidad válida y universal, sino que se comprende que la pluralidad de "racionalidades" o formas epistémicas es lo que puede llevar a un progreso comunitario de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Calle, T. (2020). Estudio del rendimiento académico entre estudiantes de las zonas rural y urbana: un enfoque multivariante. Guayaquil, Ecuador.
- Constitución del Ecuador 1988. (2012). Los Principios Fundamentales. Quito.
- Constitución del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito, Ecuador.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). La filosofía intercultural. En E. Dussel, E. Mendieta, & B. Carmen (Edits.), *El pensamiento latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos* (págs. 639-646). México: Siglo XXI.
- Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En M. Meneses, & B. de Sousa Santos (Edits.), *Epistemologías del Sur. Perspectivas* (págs. 21-54). Madrid: Akal.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 131-152.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad, crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya-Yala*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Quito.

Conclusiones generales

A la luz de este barrido de experiencias y de estudios, se evidencia que una educación desde la escucha de las necesidades de las y los estudiantes y desde un enfoque intercultural es posible. La diversidad, tanto de abordajes (teóricos y metodológicos), como de etnicidad o concepción de la interculturalidad, da cuenta de las distintas voces convivientes y de los diferentes escenarios posibles. Este arcoíris de artículos es parte de un abanico aún más extenso de procesos educativos que se extienden en los diferentes territorios y culturas y que buscan revitalizar las construcciones de sentidos locales.

A nivel metodológico, una de las propuestas plantea un acercamiento a las comunidades de aprendizaje, como espacios de interacción en los que, a través del diálogo, se construye mundo desde el colectivo (Lleras, 2002). El diálogo es la herramienta privilegiada para reconocer al otro (Levinas, 1991) y sus saberes. A nivel pedagógico, las comunidades de aprendizaje proponen la observación de las relaciones en un proceso de aprendizaje para la construcción de realidades deseadas. Un espacio con pedagogía activa donde las comunidades emergen a partir del reconocimiento de las experiencias vitales y donde es el diálogo de saberes el que permite construir mundo e identificar de manera cuidadosa la relación mismidad-otredad. Se trata de un espacio horizontal que busca, desde el respeto, reconocer, transformar y gestionar tanto saberes ancestrales como sentidos vitales.

A nivel pedagógico, un componente que emerge en estas discusiones es cómo repensar la construcción de ambientes de aprendizaje a partir de articulaciones armónicas con el contexto cultural y las necesidades de revitalizar los saberes locales. Desde esta perspectiva, los roles del y la docente, de las autoridades de los centros escolares y de las familias son fundamentales, pues, solo a partir de una toma de consciencia de la importancia de los saberes ancestrales y de su trabajo áulico, se puede fomentar una revalorización de la memoria local. Elementos presentes en la cultura local como la lengua, la oralidad y las prácticas y representaciones culturales son el corazón mismo de este proceso de transmisión cultural y su importancia no puede ser minimizada.

La relación entre los saberes ancestrales y oralidad es fundamental en los procesos de transmisión y preservación de tradiciones culturales; sin embargo, no se trata de un proceso estático sino dinámico, como lo plantea el texto de educomunicación. Esta transmisión de los elementos que constituyen la memoria local requiere de creatividad, diálogo y participación constante. En este ejercicio, se incorporan estrategias que buscan, con apoyo de las TIC, decolonizar el conocimiento a través de una visión pluralista que reconoce y respeta los procesos identitarios.

La articulación entre las áreas de Ciencias Sociales, Lengua, Literatura y Comunicación se convierte en herramienta de metodologías de aprendizaje que, con productos radiofónicos, ayuda a la comunidad en la apropiación de saberes ancestrales. Estos productos buscan articular vínculos y espacios de diálogo, recreando personajes, escenarios y caminos que hacen parte de la memoria ancestral, en una relación ente la lúdica y la práctica académica. La educomunicación fomenta la comunicación horizontal con la posibilidad de co-construir significados activos y dinámicos frente a costumbres, tradiciones y saberes ancestrales, como una metodología activa de aprendizaje.

Existen varios procesos de enseñanza-aprendizaje que reconocen el diálogo de saberes y la importancia en los procesos educativos. El Modelo de MOSEIB reconoce la importancia de esta articulación de saberes como lenguajes horizontales que, desde referentes independientes, buscan la comprensión del mundo. Es un proceso cognitivo y vivencial donde los procesos metodológicos de aprendizaje se articulan en niveles de complejidad que, como plantean los autores, implican la indagación y la consolidación de la relación entre el pensamiento científico y los saberes no científicos, en función de la comprensión de mundo, su mantenimiento, la comunicación y la convivencia. Sin embargo, algunos de los autores identifican que este modelo no está siendo aplicado de forma adecuada en las instituciones educativas.

El trabajar desde un enfoque de interculturalidad y de reconocimiento de la diversidad, no solamente en el MOSEIB sino en todos los sistemas educativos (en los distintos territorios), implica construir en el proceso una consciencia histórica en los niños, niñas y adolescentes de todas las edades. Esta reflexión parte desde el reconocimiento de la historia local del pasado o de los pasados, de la memoria de un pueblo y las prácticas culturales que en ella se tejen. Este proceso es parte la consolidación de una identidad tanto individual como colectiva.

Desde esta perspectiva, se acerca también al concepto de la pedagogía del territorio, el cual parte de una concepción de las y los alumnos como sujetos históricos, situados en un contexto histórico y cultural específico. Este escenario hace parte de su construcción personal y, si bien no lo determina, sí demarca un horizonte de realidad y una cosmovisión propia. “El conocimiento del pasado hace posible el conocimiento del presente y las representaciones del hoy resignifican la comprensión de la historia. A su vez, el sujeto, en su relación con otros,

proyecta un futuro que no está determinado." (Zorzoli N. & Sánchez S., 2018, p. 53).

Ya sea en Tucumán (Argentina), en las aulas vivas de Colombia o en las culturas shuar o cañari, entre otros, las cosmovisiones ancestrales se han caracterizado en su mayoría por mantener una cierta armonía en esta relación dicotómica hombre/naturaleza, la cual suele estar marcada por enfoques antropocéntricos. La transmisión de los saberes genera una visión de respeto, en la que la especie humana se concibe como parte de la naturaleza, permitiendo tejer relaciones armónicas con ella en lugar de usufructuar de ella.

En la sociedad moderna, las prácticas, los valores, los saberes y conocimientos han sido subalternizados desde una lógica occidental y positivista. Los saberes ancestrales son considerados inferiores, de poca validez, en el marco del 'pensamiento abismal' (De Souza Santos, 2010). Desde ahí, la educación no puede ser entendida como un proceso homogeneizante, pues debe estar anclada directamente a su contexto sociocultural: son los actores sociales quienes construyen y resignifican su práctica y concepto de la cultura o la interculturalidad. De esta manera, este trabajo se enmarca en una lógica de resistencia a la tendencia de globalización cultural y abre el espacio para analizar los colores de esta diversidad.

Los distintos casos descritos posicionan a la educación como un proceso clave para la transmisión intergeneracional de prácticas y representaciones culturales y, por ende, para la revalorización de las identidades locales y la memoria colectiva, lo que constituye un elemento contrahegemónico en estas lógicas uniformizantes. En este sentido, la publicación *Educación y saberes ancestrales, un camino de diálogo epistémico* se enmarca en un contexto de educación emancipatoria.

Referencias bibliográficas

- De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Levinas, E. (1991). *Entre nosotros. Ensayos para pensar el otro*. Valencia, España: Pretextos.
- Lleras, E. (2002). Las comunidades de aprendizaje cómo ámbitos de construcción de mundo. En M. A. Velilla (Ed.), *Manual de iniciación pedagógica del pensamiento complejo* (pp. 165-182). Bogotá, Colombia UNESCO: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez
- Zorzoli, N. & Sánchez, S. (2018). *Didáctica de la gestión-conducción, Pedagogía del territorio. Prácticas y competencias argumentativas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.