

LOS SABERES ANCESTRALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INTERCULTURAL EN ECUADOR

*Ancestral Knowledge in the intercultural teaching
and learning process*

DOI:10.69633/m9gvyy75

Recibido: 11/11/2024 Aceptado: 24/02/2025

*Ángel Polivio Chalán Chalán

<https://orcid.org/0000-0003-2693-8809>

Universidad Nacional de Loja – Ecuador
angelpchalan@gmail.com

RESUMEN

La incidencia de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural ha generado expectativas académicas e investigativas muy interesantes. Esta situación ha despertado el interés por la búsqueda de respuestas al problema de la desconexión entre teorías o enfoques pedagógicos interculturales relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los pueblos y nacionalidades originarias con la práctica educativa cotidiana que enaltece al conductismo desde la monoculturalidad. Hasta ahora, el concepto de interculturalidad ha sido abordado de manera superficial, sin contar con una teoría sólida que lo respalde, quizá este desafío implica adentrarse en el paradigma de la complejidad, porque es el más relevante para entender este enfoque. Sin un paradigma teórico, la interculturalidad se consolida únicamente bajo la influencia de factores históricos, políticos y religiosos que permiten analizar el planteamiento pedagógico y epistémico en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, basado en la experiencia pedagógica y didáctica del

*Licenciado en Ciencias de la Educación, con especialización de "Lingüística Andina y Educación Bilingüe" de la Universidad Estatal de Cuenca; Magister en Estudios de la Cultura, por la Universidad del Azuay; Profesor de Segunda Enseñanza, especialización Lengua y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Cuenca; Docente universitario en la Universidad Nacional de Loja- Ecuador.

Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari, ocurridas durante el período comprendido entre 2001 y 2015. Se utiliza el enfoque etnográfico con metodología cualitativa, basado en estudios de casos, análisis documental e historias de vida. Los resultados muestran que es posible una integración de los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando se cuenta con un planteamiento epistémico claro, como es el pensamiento complejo para entender la práctica de los Saberes Ancestrales. De acuerdo a lo planteado, la teoría de la interculturalidad resultará en una forma de síntesis del paradigma de la complejidad, en el cual participará incluso el pensamiento sociocultural y sociocrítico en conexión directa con la Pedagogía del Pachakutik o Sumak Kawsay.

Palabras clave: *saberes ancestrales, incidencia, interculturalidad, educación*

ABSTRACT

The impact of Ancestral Knowledge in the process of intercultural teaching and learning has generated very interesting academic and research expectations. This situation has awakened interest in the search for answers to the problem of the disconnection between intercultural pedagogical theories or approaches related to the teaching and learning processes of Indigenous People and Nationalities and the daily educational practice that exalts behaviorism from monoculturality. Until now, the concept of interculturality has been approached in a superficial way, without having a solid theory to support it. Having a theory implies entering the paradigm of complexity, which is the most relevant for interculturality. Without a theoretical paradigm, interculturality is consolidated only under the influence of historical, political and religious factors that allow the analysis of the pedagogical and epistemic approach in the process of intercultural teaching and learning, based on the pedagogical and didactic experience of the Amawta Hatari Andean Wisdom and Practices Center, which occurred during the period between 2001 and 2015. The ethnographic approach is used with qualitative methodology, based on case studies, documentary analysis and life stories. The results show that it is possible to integrate ancestral knowledge into the teaching and learning process, when there is a clear epistemic approach, such as complex thinking to understand the practice of Ancestral Knowledge. According to what has been proposed, the theory of interculturality will result in a form of synthesis of the paradigm of complexity, in which even sociocultural and sociocritical thinking will participate in direct connection with the Pedagogy of Pachakutik or Sumak Kawsay.

Keywords: *ancestral knowledge, advocacy, interculturality, education*

INTRODUCCIÓN

Por naturaleza, toda investigación “es la búsqueda de conocimientos y verdades que permitan describir, explicar, generalizar y predecir los fenómenos que se producen en la naturaleza y en la sociedad” (Zorrilla y Torres, 1993). Dicha búsqueda de conocimientos se ha dado sobre la inclusión de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural en el Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari, experimentado desde el método etnográfico, como medio para descubrir el papel que tienen los conocimientos y saberes ancestrales en la enseñanza y aprendizaje. De la misma manera, de esta experiencia descrita, surge el objeto de estudio de este artículo, identificado como el proceso de enseñanza y aprendizaje con inclusión de los Saberes Ancestrales, en un contexto de diversidad cultural y lingüística.

El objetivo del presente trabajo es sentar las bases teóricas para la transversalización de la interculturalidad en la educación y difundir los resultados del planteamiento pedagógico y epistémico surgido a partir de la incorporación de los saberes ancestrales, dentro de la experiencia pedagógica del Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari.

Para alcanzar este objetivo, en un primer momento se concreta una aproximación teórica sobre el paradigma de la complejidad y su relación con la inclusión de los saberes ancestrales en la educación. En un segundo momento, se analiza el enfoque de los Saberes Ancestrales a partir de la experiencia del Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari. Como resultado, se obtienen insumos que facilitan un análisis de la situación de la educación intercultural del Ecuador, ya que desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), se “apuesta por una educación desde un paradigma renovado que promueve el Buen Vivir” (Sánchez-Pástor et al., 2022, p. 40).

A pesar de ello, este nuevo enfoque ha sido minimizado y segregado de la propuesta educativa nacional, respondiendo al interés capitalista que rige el sistema. En este sentido, aunque se habla de Buen Vivir en los procesos de enseñanza aprendizaje del país, existe incongruencia entre su aplicación y los principios en los que se fundamenta; es decir, se deja de lado los principios de la cosmovisión Andina de los pueblos originarios de América del Sur, que proponen la interculturalidad, dejando la puerta abierta al racismo, la individualidad, el colonialismo y la patriarcalidad, (Sánchez-Pástor et al., 2022, pp. 40-41).

Por lo manifestado, el reto de este artículo radica en presentar los elementos teóricos que sustentan el desarrollo y la implementación de la Educación Intercultural e Intercultural Bilingüe, con las consiguientes brechas que separan la teoría y la práctica. Identificadas las brechas, es fácil entender que, a pesar de la vigencia de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la interculturalidad no ha logrado despegar. Después de investigar las razones para esto, obtendremos la base teórica para proponer las bases de un modelo pedagógico que permita generalizar la práctica de los principios de la Interculturalidad que normativamente prescribe la LOEI, de la mano del paradigma del Buen Vivir o Sumak Kawsay.

El enfoque cualitativo ha sido escogido para esta investigación, dado que se realiza desde la experiencia pedagógica y didáctica vivida en el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado por el Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari, ubicado en las comunidades de: Ilincho Ayllu Llakta, parroquia y cantón Saraguro; y, Ciudadela, parroquia de San Lucas, cantón Loja, provincia de Loja en el Ecuador.

Estas comunidades pertenecientes al pueblo kichwa Saraguro son consideradas como las de mayor capacidad organizativa en el país. Pese a que estas comunidades han sufrido los efectos

del proceso de aculturación, en gran medida son conocidas por su lucha para mantener prácticas de vida basadas en su cosmovisión ancestral (Armijos et al., 2016). En consecuencia, el análisis de esta experiencia intercultural, permite reconocer elementos teóricos que caracterizan su práctica pedagógica y su sentido epistémico, al tiempo de brindar elementos que permiten romper con la tradición de las teorías del aprendizaje conductista, cognoscitivista y constructivista.

Desafíos de la interculturalidad: *Un acercamiento al contexto del problema*

En el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro de las teorías pedagógicas destacan el conductismo, constructivismo, sociocultural y socio crítico. Ninguna de estas teorías sustenta procesos con inclusión de Saberes Ancestrales, por lo que se puede afirmar que existe carencia de teorías para sustentar adecuadamente este tema. Sin embargo, entre las teorías mencionadas, cuando se trata de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad cultural, sobresale la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, garantizando la implementación de “un programa de tutoría entre pares en zona de desarrollo próximo” (Vigotsky, 1978) desde el diálogo intercultural que genera la posibilidad de construir el conocimiento en todas las zonas de desarrollo: real, próximo y potencial. Lo propuesto por Vigotsky concuerda con la teoría del Pachakutik, sustentada en las 4 etapas de desarrollo del sistema del conocimiento andino: 1) el ushay (dominio), yuyay (aplicación), munay (creación) y ruray (socialización), de los Saberes Ancestrales con un enfoque integral que valore la interconexión de saberes, la comunidad, la sostenibilidad, y la transformación, capaz de promover un aprendizaje significativo.

Por su parte, la teoría sociocrítica de Freire, señala que “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Freire, s.f.). Tal concepto es particularmente significativo a la hora de garantizar un sustento teórico que, en el ámbito de la educación intercultural y con la inclusión de los Saberes Ancestrales, se vincula a la Pedagogía del Pachakutik, a través del diálogo de saberes que surge desde la práctica de los principios de la cosmovisión andina desde donde emerge el significado de la vuelta de los tiempos, un nuevo amanecer o un cambio de ciclo en busca de la armonía y el equilibrio entre los seres humanos, la naturaleza y el cosmos.

Por lo visto, la perspectiva sociocultural es importante porque se conecta con el enfoque intercultural del conocimiento construido con la inclusión de los Saberes Ancestrales, a través del principio Pachakutik, que se concreta en el entorno social y cultural que forma el contexto donde se desarrolla la persona con su respectivo conocimiento. Por su parte, la perspectiva sociocrítica, también resulta relevante desde la interculturalidad y el principio de vida de los pueblos ancestrales, porque se encarga de estimular el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social de los estudiantes, ayudando a entender su realidad natural, social, cultural y política de manera más profunda, en la perspectiva del mencionado cambio de ciclo que deberá garantizar la armonía y el equilibrio.

Si bien las teorías sociocultural y sociocrítica, hasta ahora, han sostenido a la interculturalidad, en la práctica cotidiana sigue revelándose la falta de un fundamento teórico que sustente, de manera directa, la interconexión de saberes, a partir de la inclusión de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural.

Las teorías mencionadas sustentan procesos de construcción de conocimientos de manera general, sin considerar aspectos puntuales de construcción de ese mismo conocimiento a

partir de la interconexión de saberes dentro de un sistema de conocimientos. Esta situación, en la práctica, ha limitado la posibilidad de realizar investigaciones interdisciplinarias y consecuentemente ha impedido el estudio de procesos de enseñanza y aprendizaje relevantes para la cosmovisión de cada comunidad o pueblo. Entender esta realidad significa reconocer la complejidad de la interculturalidad, lo cual implica adoptar un paradigma que sustente la interconexión de los elementos, en lugar de caer en la simplicidad y reduccionismo de otros enfoques, dado que los fenómenos no pueden ser analizados de forma aislada, porque todos están interrelacionados dentro de complejos sistemas.

La falta de un sustento teórico que explique los resultados alcanzados con la inclusión de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, restringe la autenticidad del proceso y la forma en que los Amawtas comprenden a los Saberes Ancestrales, convirtiéndolos en un concepto que sólo se menciona sin un fundamento reamente válido. Esto, a su vez, restringe la interdisciplinaridad en el proceso, llevando a que la interculturalidad sea entendida como un simple proceso vinculado al respeto y tolerancia hacia la diversidad, vista desde una perspectiva histórica, política y/o religiosa, con un enfoque cultural asimilacionista o integracionista.

En este contexto, los Saberes Ancestrales como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, han sido fácilmente opacados por el saber científico que, por naturaleza, suele ser dogmático y positivista. Por eso se plantea que para reconocer y valorar los Saberes Ancestrales, a nivel científico, es necesario entender al proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural desde la teoría del pensamiento complejo, pues esta teoría permite rescatar el sentido de la unidad en la diversidad, cuando todo se encuentra fragmentado.

Sin entender el pensamiento complejo, se corre el riesgo de quedar en un nivel declarativo de la interculturalidad, que no reconoce ni valora la diversidad como la interconexión de realidades.

De este modo, todo intento de homogeneización cultural en la enseñanza y aprendizaje intercultural conduce a la desaparición de los Saberes Ancestrales de la memoria colectiva, y con ello, la pérdida del concepto de diversidad en su sentido más profundo. Desde nuestro punto de vista, este fenómeno se presenta por la carencia de una teoría o paradigma de pensamiento que sustente la inclusión de los Saberes Ancestrales como expresión de la diversidad.

Esta falta de fundamento teórico limita el desarrollo de un pensamiento crítico, capaz de contribuir a la descolonización del concepto occidental de los saberes, hasta alcanzar el desarrollo de otro diferente.

En este marco, el Paradigma de la Complejidad se constituye en un medio para comprender los procesos complejos de enseñanza y aprendizaje intercultural. Este paradigma que se caracteriza por ser un entramado de entramados, permite plantear dos objetivos fundamentales: contrarrestar procesos depresivos provocados por la manipulación humana mediante el fortalecimiento de la autoestima a través de la valoración de las identidades diversas; y, por otro lado, fomentar el pensamiento pluralista cobijado por el paradigma de la complejidad, que permite entender la interconexión de las diversidades y simplificar lo complicado.

En este sentido, el Paradigma de la Complejidad permite abordar a la interculturalidad desde la interconexión, reconociendo la importancia de la diversidad de formas de conocimientos, saberes y tradiciones. Asimismo, facilita la comprensión de los procesos interconectados y complejos que caracterizan a la educación intercultural, promoviendo un

pensamiento crítico que contribuye a la descolonización de los saberes. Por lo manifestado, el paradigma de la complejidad permite comprender el problema de la diversidad que se declara en los procesos de enseñanza y aprendizaje intercultural.

Cabe señalar que el paradigma de la complejidad se opone al conductismo que, no resuelve el problema de la desaparición de identidades diversas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, el conductismo contribuye a la instauración de un proceso acelerado de aculturación y blanqueamiento, utilizando como etiqueta, el concepto de interculturalidad para homogeneizar la educación y eliminar la diversidad.

Considerando la experiencia Amawta Hatari realizada entre los años 2001 y 2015 en Ecuador careció de un adecuado sustento teórico para la interculturalidad, surge la oportunidad de discutir la misma experiencia desde el paradigma de la complejidad, que permite explicar la interconexión de realidades y saberes diversos a partir del principio del Pachakutik (que significa la vuelta de los tiempos), donde los conocimientos y saberes se vinculan, a la vez que se fortalecen las identidades a través de métodos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Abordar esta discusión requiere examinar nuevas formas de incorporar los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, desde una perspectiva interdisciplinaria.

La discusión planteada invita a considerar que la educación intercultural no debería quedarse sólo en etiqueta y restringirse únicamente al fomento de habilidades y destrezas de aprendizaje dentro de un modelo educativo monocultural que es producto de la imposición del paradigma positivista y del enfoque conductista en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta situación conlleva a la ignorancia y falta de reconocimiento de los Saberes Ancestrales en contextos de diversidad cultural y lingüística, lo que está relacionado con la aplicación inefectiva de los instrumentos legales que garantizan los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades originarias, tal como lo establece el Artículo 1 de la Constitución de la República del Ecuador.

De la misma manera, la discusión nos lleva a analizar las interconexiones conceptuales, aparentemente contradictorias, que se concretan en los procesos de enseñanza y aprendizaje intercultural; por ejemplo, las relaciones entre la realidad y la verdad, o la espiritualidad y la religión, siendo importante que en los procesos educativos estos conceptos se aprendan y se comprendan de manera complementaria e interrelacionada. Así, por ejemplo, la relación armónica entre las comunidades humanas, Sallka y Waka, que forman parte de la energía cósmica, son siempre realidades cambiantes y nunca se ajustan a la verdad dogmática que impulsa la escuela tradicional. (Milla Villena, 2005).

En este sentido, los conceptos de espiritualidad y religión, si no son vistos desde la complejidad, pueden ser percibidos como contrapuestos y desarmonizados. Sin embargo, la religión asociada a las jerarquías institucionalizadas puede relacionarse sin problemas con el concepto de espiritualidad ligada a las creencias populares de los pueblos originarios.

Por tanto, para establecer una base teórica desde el paradigma de la complejidad que sostenga la incidencia de los saberes ancestrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario considerar los puntos de interconexión entre estos conceptos. De esta interconexión surge la verdadera educación intercultural, que recoge los mitos y ritos que han sido anulados por la escuela tradicional, la cual funciona en un contexto de desarmonía conceptual dentro de una realidad compleja. Es así

que en Ecuador las escuelas, por más que tengan la etiqueta de interculturales, bajo la influencia del pensamiento eurocéntrico, han ignorado la importancia de los Saberes Ancestrales y han promovido una visión religiosa y rutinaria que no permite una comprensión profunda de la espiritualidad y la realidad cambiante (Milla Villena, 2005, p.14).

La situación educativa en entornos de diversidad lingüística y cultural en el Ecuador, ha enfrentado la aculturación injusta y homogenizante, lo que ha derivado en el desconocimiento de los Saberes Ancestrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del sistema educativo.

Por lo dicho, el problema que motiva esta discusión se centra en la inclusión de los saberes ancestrales para generar la interacción y el intercambio entre personas de diferentes culturas, fomentando el respeto, la valoración y la comprensión de las diversas perspectivas culturales en el aula o en el entorno educativo. En este escenario, se siente la necesidad de encontrar respuestas a las interconexiones de saberes ancestrales que influyen en la realización de experiencias concretas.

Esta discusión permite explorar la relación entre las teorías y los saberes ancestrales, en una articulación constante entre el ser humano y la naturaleza, basada en el respeto a las diferencias e interdependencias, de manera similar a la relación entre los elementos cósmicos.

Por tanto, el reto es comprender desde la complejidad, la base de los constructos que deberían regir el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, de acuerdo a lo determinado en la normativa vigente en Ecuador, pero a la vez integrando los principios teóricos de saberes y conocimientos diversos pero interrelacionados, generalizados y aplicados en la práctica cotidiana para resolver problemas a nivel teórico, histórico, social, cultural y educativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo es de tipo no experimental, con enfoque cualitativo y alcance descriptivo. Emplea el método hermenéutico, etnográfico y fenomenológico, basado en estudios de casos y el análisis documental, a los que se suman historias de vida compartidas en grupos focales.

El objetivo de esta investigación es comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales a través de la interpretación de hechos y sucesos, recurriendo a estudios de casos para comprender la articulación entre las dinámicas sociales y particulares.

El método etnográfico implica procesos de observación, análisis y reflexión a partir de historias de vida, mientras que el método hermenéutico se enfoca en el significado gramatical de los vocablos y sus variaciones condicionadas históricamente.

El método fenomenológico se ha empleado para analizar la temporalidad en las experiencias vividas en contextos de relaciones con objetos, personas, procesos y situaciones. Finalmente, la teoría fundamentada contribuye a proponer una teoría a partir de los datos obtenidos.

Inicialmente, se realizó una revisión sistemática de la información contenida en bases de datos académicas (Google Scholar y Scopus), así como el análisis de literatura clásica en formato físico. Los criterios seleccionados para la revisión documental fueron los siguientes:

- Libros y artículos académicos que abordan el tema de los saberes ancestrales, la interculturalidad y la educación, que contienen información teórica y estudios de casos relevantes.

- Documentos institucionales relacionados con el currículo de la educación intercultural y la inclusión de saberes ancestrales.
- Investigaciones previas sobre el tema, que ayudan a identificar lagunas en el conocimiento existente.
- De forma complementaria, se recurrió a recursos audiovisuales como documentales y conferencias para alcanzar una visión dinámica y visual del tema, ayudando a comprender mejor la importancia de la inclusión de los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural.

Una vez agotado el campo metodológico, se implementaron técnicas de recolección de información como las siguientes:

- Entrevistas, testimonios e historias de vida, realizadas a expertos en el campo de la educación intercultural y los Saberes Ancestrales, así como los testimonios de docentes, líderes comunitarios, estudiantes y sabios de la cultura kichwa Saraguro.
- Entrevistas y observación participante para analizar los rituales de investigación que ayudan a descubrir la esencia del ser y el significado de los saberes ancestrales en proceso educativo, propios del sistema cultural.

Cada caso estudiado se centró en el análisis y reflexión sobre las formas de resolver problemas actitudinales y conductuales mediante el uso de los saberes ancestrales. La investigación se desarrolla a través de tres casos que muestran cómo los saberes ancestrales se han utilizado para solucionar problemas en la enseñanza y el aprendizaje.

Posteriormente, se analiza y contrasta entre los aspectos teóricos y procedimientos relacionados con la realidad intercultural y la teoría del pensamiento complejo de Morín, la teoría sociocultural

de Lev Vigotski y la teoría sociocrítica de Paulo Freire, centrada en la codificación y descodificación de textos.

En cuanto a la población y muestra, se exploran experiencias individuales relacionadas con contextos familiares, en los cuales se hayan interrumpido procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, se hayan enfrentado problemas de aprendizaje y se hayan superado uno o varios de ellos a través de la inclusión de la práctica de saberes ancestrales durante el lapso comprendido entre los años 2001 y 2015.

Las unidades de análisis se enfocan en los temas revisados, los retos planteados y las experiencias de vida, así como en el currículo del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, Ministerio de Educación del Ecuador, 2013), los rituales ejecutados en grupos focales y los paradigmas que rigen distintas corrientes pedagógicas. Además, se recolectó datos a través de textos y experiencias vividas, entrevistas a personas clave, así como historias de vida y teorías pedagógicas.

Las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de datos incluyen fichas bibliográficas, historias de vida, guías de entrevista, fichas mnemotécnicas, transcripción e interpretación, cuestionarios, entrevistas abiertas y grupos focales. El análisis de datos se aborda desde una perspectiva cualitativa y bibliográfica.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

De la revisión bibliográfica se deduce que la mayoría de las investigaciones consultadas se centran en lo metodológico, otras en los saberes ancestrales como fuente que sostiene el aspecto antropológico, mientras que otras se enfocan en los Saberes Ancestrales como fuente que respalda los aspectos antropológicos, políticos, históricos y lingüísticos. En este contexto, el sistema educativo intercultural ecuatoriano presenta una contradicción entre la aplicación de procesos basados en teorías pedagógicas

vinculadas al constructivismo y la inclusión del pensamiento andino representado por la pedagogía del Pachakutik.

Entre las investigaciones analizadas se destaca el trabajo de Castro Mendoza, Pacheco Miranda y Vidal, que se encuentra en el libro “*Cátedra Unesco Ética y Sociedad en la Educación Superior*”, estudio que examina la relevancia de los saberes ancestrales en la educación superior desde una perspectiva ética y social (García, 2020). En el contexto de la educación intercultural, el libro *Interculturalidad y educación desde el sur* presenta estrategias didáctico-pedagógicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, enfatizando la inclusión de jóvenes indígenas en las instituciones educativas (Arroyo Ortega, 2016).

Por otro lado, en relación con la literatura y la transmisión de los saberes ancestrales, el libro *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la educación literaria y cultural de la juventud* plantea preguntas sobre cómo fomentar el gusto y el placer que generan los cuentos y novelas en un entorno donde coexisten diversas influencias culturales (Cruz Calvo, 2013). Asimismo, el artículo “Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes” también indaga sobre la manera de transmitir ese mismo gusto y placer en un contexto intercultural, subrayando la importancia del papel mediador de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cruz Calvo, 2013).

Por su parte, la obra *Interculturalidad y educación desde el sur* enfatiza que la interculturalidad no debe ser vista simplemente como un objeto de estudio, sino que es fundamental reconocer los procesos vitales y biográficos de los actores y culturas involucradas. Esto sugiere una visión más amplia y enriquecedora del proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural (Arroyo Ortega, 2016).

Otros autores han estudiado el tema de los saberes ancestrales en su nivel de valoración y utilización, así como el papel que juegan en la construcción de identidades. Hay estudios

que plantean desafíos y oportunidades para la inclusión en la educación formal. Sin embargo, el abordaje teórico en el proceso de enseñanza y aprendizaje no se visibiliza. Por ahora, sólo quedan ensayos y reflexiones sobre testimonios de la efectividad de los saberes en el logro de resultados de aprendizaje.

Algunas investigaciones relacionadas con el tema, resaltan a los Saberes Ancestrales como el eje articulador entre el proceso de enseñanza y aprendizaje de aula y la vivencia del “Ayllu”¹. Esto se refleja entre los principios del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB, que garantiza un proceso para toda la vida, empezando por los padres quienes deben prepararse desde antes de concebir. Esta propuesta no alcanza el nivel teórico, dificultando un diálogo de saberes en igualdad de condiciones.

Con el planteamiento que antecede se destaca la importancia de la participación del “ayllu” o la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta participación se presenta como estrategia clave para abordar críticamente los temas relacionados con los Saberes Ancestrales que están intrínsecamente vinculados al ayllu.

Este enfoque promueve una valoración efectiva y constructiva de teorías y enfoques pedagógicos en el ámbito educativo intercultural. Dicha construcción estaría llenando el vacío de un sustento teórico intercultural que ha sido suplido por trabajos que solo han documentado experiencias metodológicas a nivel operativo y pragmático, respaldada por la teoría Sociocultural de Vygotsky, que enfatiza la construcción del conocimiento, en función del entorno social y cultural.

¹ “Ayllu” es una palabra kichwa que significa familia y proviene de las culturas antiguas de la región andina. En algunos lugares de la región andina significa una forma de organización social y comunitaria, en la que las personas se agrupan para trabajar, compartir recursos y apoyarse mutuamente. En un ayllu, la solidaridad y la cooperación son fundamentales y cada miembro tiene un rol que contribuye al bienestar de todos los miembros del grupo. Es una hermosa representación de la vida comunitaria y la interdependencia entre las personas.

En esta búsqueda bibliográfica se han encontrado estudios que no responden teóricamente a la realidad compleja de la interculturalidad. Los estudios de Milla, Vacacela e Hinojosa, que resultan ser los más relevantes, aportan significativamente al entendimiento de los Saberes Ancestrales, pero no llegan a teorizar el comportamiento de aquellos saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, quedando solamente a nivel de insumo para teorizar la interculturalidad. Otros estudios, como el de Gonzalez Terreros (año), demuestran un escenario complejo donde se concreta la Educación Intercultural, sin rebasar el nivel histórico y político, donde se ubica Dolores Cacuango² como precursora de este modelo educativo en el Ecuador.

Los textos de Huarochiri de Taylor citado por Rojas Reyes (2019), lejos de ser una reflexión teórica sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, aportan con insumos para deducir la recreación literaria desde una reinención de la cosmovisión y la ética andina, muy cercana al enfoque socio histórico de la educación y la teoría socio crítica de Paulo Freire a nivel de educación de la consciencia, pero sin explicar escenarios complejos donde se desarrolla aquella consciencia con visiones diferentes del mundo.

Además de lo descrito, existen estudios filosóficos como el aporte de Estermann (2006), quien en su trabajo resalta la filosofía Intercultural en contextos de los movimientos indigenistas y andinistas; asimismo, el estudio pedagógico y didáctico realizado en la Universidad de Cuenca por Cango Sarango (2013) que, sin teorizar el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, aporta con insumos para rebasar el plano conceptual, lingüístico, cultural, histórico y político, y entrar en el campo teórico.

2 Dolores Cacuango Quilo, conocida como Mama Dulu (Cayambe, 26 de octubre de 1881-Yanahuayco, 23 de abril de 1971), fue una activista ecuatoriana pionera en el campo de la lucha por los derechos de los indígenas y campesinos en Ecuador.

Ante esta realidad, surge la necesidad de reunir todos los insumos disponibles para proponer una aproximación teórica que sustente a la educación intercultural desde el paradigma de la complejidad, resaltando el abordaje de las particularidades de la concepción pedagógica de las diferentes culturas.

En este sentido, para la cultura occidental el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en el niño y la niña de manera individual, desde donde la concepción pedagógica es paidocentrista, mientras que la concepción pedagógica de los pueblos andinos se centra en el ayllu, con un historial que recorre desde el vientre de su madre hasta llegar al centro de la familia o ayllu, a través del ordenador de la vida o chakana, donde se concreta el espacio vital del Pachakutik, con su trabajo de servicio social en la familia y en la comunidad (Sanchez Pastor, 2022).

Entonces, un proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, en un contexto de Estado Plurinacional e intercultural, debería partir del entendimiento de la complejidad de los saberes ancestrales. Este planteamiento pretende incentivar a la construcción de conocimientos y saberes alternativos con pertinencia cultural, lo que demanda un esfuerzo particular por reconocer a la diversidad de conocimientos como necesarios para construir la interculturalidad en la educación.

Con los resultados de este trabajo se pretende motivar a los actores educativos para que, a partir de las ideas planteadas desde diferentes aportes relevantes, construyan el proceso de conocimiento con enfoque intercultural.

En tal sentido, la aplicación del método etnográfico permitió un acercamiento directo al espacio de investigación, donde se reconoce una implementación metodológica que se ajusta a lo requerido en los principios de interculturalidad del sistema educativo ecuatoriano. La experiencia docente e institucional

demuestra que, a pesar de la sistemática exposición a procesos alienantes en el plano cultural, se ha logrado contextualizar la enseñanza y transversalizar los principios ancestrales en el proceso de enseñanza aprendizaje. La base de esta referencia la han dado los actores claves, los entrevistados, quienes coinciden en que el arraigo a su cultura y sus principios han permitido entender los planteamientos normativos que se integran en la normativa nacional, no deben afectar a la interculturalidad.

Según la interpretación de los resultados descritos, es posible hacer una integración práctica entre los principios de la cosmovisión andina, los saberes ancestrales y los conocimientos occidentales, en la actividad pedagógica; para ello, se ha deconstruido la concepción tradicional de enseñanza que ha regido al país desde sus inicios. Al respecto, los participantes del estudio en el grupo focal, han señalado que esto posibilita una formación humana, pensada desde lo comunitario y que reconoce la diversidad circundante del mundo, donde los saberes ancestrales pasen a ser parte de la enseñanza que busca vincular al “ser” con su “origen”, como un agente que es parte de un todo, sin perder su identidad.

El análisis presenta elementos que parecen indicar que la inclusión de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje fomenta la valoración de la diversidad cultural y el respeto hacia las distintas cosmovisiones, que en consecuencia mejora el aprendizaje. Esto contribuye a fortalecer el sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes, como también fomentar el diálogo de saberes y la convivencia pacífica, tal como determina la Constitución Política de Ecuador, cuando se refiere a construir el Sumak Kawsay. Sin embargo, es importante señalar que se han presentado limitaciones en la inclusión de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que afecta significativamente este propósito.

Entre los principales desafíos identificados por los entrevistados y los participantes de los grupos focales, señalan la falta de recursos y materiales educativos adecuados, así como la resistencia ofrecida por parte de sectores de la sociedad que no reconocen el valor de los saberes ancestrales en los procesos educativos de carácter intercultural.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

Las teorías pedagógicas aplicadas a contextos de diversidad cultural y lingüística, hasta el momento han llevado hacia la homogeneización cultural en todos los niveles educativos, comenzando desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) hasta la Educación Superior.

Aunque el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) del Ecuador propone transversalizar la interculturalidad en todos los niveles del sistema educativo del país, no ha logrado incidir de manera significativa y efectiva.

A pesar de los esfuerzos realizados en la implementación de las normas legales, como la LOEI para la Educación Básica y Bachillerato, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), no se ha logrado frenar el proceso de homogeneización cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aunque la Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad (LOCNI) exige de manera particular el cumplimiento obligatorio de interculturalizar todos los procesos en todos los niveles de gobierno, hasta la fecha no se ha cumplido a cabalidad.

En estas circunstancias, el sistema educativo ecuatoriano no cuenta con el respaldo teórico suficiente referido a la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo

cual conduce a procesos de homogeneización cultural. Esta ausencia de fundamentación teórica impulsa la tendencia eurocéntrica homogeneizadora que continúa en aumento.

Esta tendencia se acrecenta cuando las acciones estatales en el ámbito cultural se centran en enfoques de asimilación o integración, siendo especialmente preocupante que la falta de una teoría intercultural en el sistema educativo afecte las diversidades relacionadas con los pueblos y nacionalidades de raíces ancestrales.

En este sentido se identifican dos elementos que vuelven proclive al sistema educativo intercultural del país, hacia el sostenimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje centradas en una concepción segregadora de los principios complejos de la interculturalidad:

1. Las políticas públicas permiten maximizar las culturas dominantes y minimizar las culturas ancestrales que sobreviven bajo la tutela de un Estado hegemónico, monocultural y mononacional.
2. Los conocimientos sobre las formas de aprender y generar conocimientos en contextos de pluralismo cultural e interculturalidad son invisibilizados, lo que imposibilita el desarrollo de contenidos teóricos, filosóficos y académicos relacionados.

Particularmente, la invisibilización de los saberes ha obstaculizado la generación de contenidos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta situación ha llevado a la confusión de términos y conceptos como multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad e intraculturalidad. Esta confusión impide comprender una realidad compleja que permitiría construir una sociedad intercultural respaldada por un sistema educativo intercultural.

Según los indicadores disponibles, la praxis de la interculturalidad en el Ecuador, particularmente en el caso de Saraguro, no ha logrado superar los problemas relacionados con el contexto de discriminación. La razón principal para la vigencia de este problema es la formación de los agentes del sistema educativo, quienes, absolutamente todos, han sido formados bajo las teorías de aprendizaje tradicionales, sin considerar otras posibilidades: por ejemplo, el paradigma de la complejidad, que puede sostener teóricamente la integración de los diferentes saberes pertenecientes a los diferentes pueblos ancestrales.

A esta situación se suma la limitada cantidad de investigaciones que abordan las diversidades en los contextos de enseñanza y aprendizaje. Hasta ahora no se ha identificado ningún estudio que haya profundizado adecuadamente en los conocimientos que surgen de las diversidades ancestrales en el ámbito educativo.

La mayoría de las investigaciones se enfocan en aspectos antropológicos, históricos, políticos, filosóficos, sociales y lingüísticos, entre otros, pero no propiamente en las diversidades desde una perspectiva educativa y pedagógica, salvo el trabajo de Paulo Freire, quien sugiere un enfoque hacia elementos que reflejen las diversidades culturales como fuente de inspiración para alcanzar la tan ansiada libertad.

Sin embargo, es fundamental reconocer la necesidad de comprender el contexto en el que se presentan estas problemáticas y fomentar investigaciones que aborden la interculturalidad desde una óptica educativa, valorando y reconociendo los saberes ancestrales como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, para avanzar hacia una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

En esta realidad, se requiere que las instituciones educativas interculturales sean tomadas como actores centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural; así como el cumplimiento de las disposiciones establecidas en la LOEI y la LOES respecto a la incorporación de los Saberes Ancestrales.

Para lograr esto, es indispensable desarrollar una línea de investigación hacia una teoría intercultural educativa que cumpla con las siguientes características:

- a. Sea construida académicamente desde el paradigma de la complejidad, para fomentar la interdisciplinariedad en la oferta pedagógica.
- b. Sea una teoría de Pedagogía Intercultural con capacidad de promover la generación de procesos didácticos de carácter intercultural, para impulsar la identidad cultural de los diferentes Pueblos y Nacionalidades.
- c. Tenga la capacidad para motivar la búsqueda de respuestas a las grandes interrogantes sobre la interculturalidad en la Pedagogía, para que a partir de la investigación, facilite la implementación de metodologías y técnicas incluyan y vinculen los saberes ancestrales, en proyectos educativos comunitarios.

Es así que para los procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales, resulta siendo un factor determinante, el fortalecimiento de los estudios teóricos y pedagógicos vinculados al diálogo entre diferentes culturas, bajo el enfoque de la complejidad.

Con los resultados de investigaciones en este campo, se pueden proponer metas prácticas que coadyuven a mejorar la situación de los estudiantes en los sistemas educativos, donde:

1. La institución educativa debe valorar los Saberes Ancestrales Comunitarios y, por lo tanto, brindar la

posibilidad de construir la interculturalidad de manera colectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo la capacidad de vincular los saberes ancestrales que aún prevalecen en las comunidades.

2. El sistema educativo oficial debe responder a las necesidades e inquietudes interculturales de los pueblos y naciones indígenas, relacionadas con el equilibrio cósmico, del cual se derivan conceptos que influyen en los procesos pedagógicos que contribuyen al crecimiento intercultural de las personas, a partir del principio tawa o cuatripartición representada por el símbolo de la Chakana.

Finalmente, en el mismo contexto del problema y las posibles soluciones, surge la oportunidad de adoptar el paradigma de la complejidad como una alternativa al actual enfoque pedagógico ecuatoriano, que declara estar basado en la teoría sociocultural de Vygotski, conocida como constructivismo (Chiluisa Caiza, 2023), que hasta ahora ha asegurado procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la interacción de los elementos culturales, pero que ha pasado por alto los elementos cósmicos que forman parte de los Saberes Ancestrales propios de la cosmovisión andina.

Esta situación de enfoque teórico y pedagógico, ha impedido una verdadera interacción de los Saberes Ancestrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje como parte de la práctica educativa. Esta realidad responde en gran medida a la escasa investigación que se ha desarrollado al respecto y a la falta de empoderamiento hacia teorías pedagógicas que garanticen el desarrollo educativo en contextos de diversidad cultural.

Conclusiones

Esta investigación ha llevado a comprender la importancia de reconocer, valorar e integrar los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural. Además, ha permitido identificar al paradigma de la complejidad como una alternativa importante para el desarrollo de teorías que sustenten adecuadamente la interculturalidad en el ámbito educativo, desde una perspectiva holística y transdisciplinaria que permita abordar, desde la Pedagogía del Pachakutik, los desafíos educativos en contextos de una diversidad cultural y lingüística.

La experiencia del Centro de Sabiduría y Prácticas Andinas Amawta Hatari, a diferencia de la literatura producida desde enfoques educativos conservadores, muestra la necesidad de desarrollar teóricamente un nuevo planteamiento pedagógico y epistémico para el modelo educativo intercultural ecuatoriano, que integre los principios de la cosmovisión andina y el conocimiento ancestral en el plano educativo.

Finalmente, identifica la necesidad de desarrollar estudios que logren teorizar -desde el paradigma de la complejidad- un nuevo enfoque pedagógico alineado al Buen Vivir, cuyo resultado provea elementos suficientes para la reestructuración de la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje intercultural en Ecuador, basados en una verdadera incorporación de los Saberes Ancestrales, porque si bien el actual modelo pedagógico ecuatoriano se declara constructivista, esta teoría resulta suficiente para responder a la complejidad de la realidad pluricultural de Ecuador en el ámbito educativo.

REFERENCIAS

- Agudelo, JJ (2016). *Pedagogías con raíz latinoamericana: experiencias de formación popular comunitaria con Nuestra Gente* Repositorio digital UASB.<http://hdl.handle.net/10644/5263>
- Armijos, C., Gilardoni, G., Amay, L., Lozano, A., Bracco, F., Ramirez, J., Bec, N., Larroque, C., Finzi, P. V., & Vidari, G. (2016). *Estudio fitoquímico y etnomedicinal de especies de Huperzia utilizadas en la medicina tradicional de los saraguros del sur del Ecuador; actividad inhibidora de AChE y MAO. Journal of Ethnopharmacology*, 193, 546-554. <https://doi.org/10.1016/j.jep.2016.09.049>
- Bernal Acevedo, F. (2014). *Ábaco en rojo*. <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Di%C3%A1logo-de-saberes.pdf>
- Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales y empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cango Sarango, AL (2013). Repositorio Universidad de Cuenca. Recuperado de http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20004/1/MO_NOGRAFIA%20PARA%20EMPASTADO.pdf
- Carrera, Beatriz y Mazzarello, Clemen. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. EDUCERE, 41 - 44.
- Chalán Ch, Á. P. (2011). *Pachakutik, la vuelta de los tiempos*. Cuenca: MONSALVÉ.
- Chávez Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Redalicia-Revista de Educación*, 59 - 65.
- Chilisa, B. (2005). Situando los sistemas de conocimiento. En B. Chilisa, *Situando los sistemas de conocimiento* (pág. 29).
- Chiluisa Caiza, J. M. (2023). *Educación Ecuatoriana en la actualidad. Modelos pedagógicos de enseñanza*. 7(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6317
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina*. La Paz: ISEAT.
- Freire, P. (2016 4ta ed). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones PAIDOS.

- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile: SIGLO VEINTIUNO.
- Gómez, J. (2015). *Saberes ancestrales en la educación intercultural*.
- González Terreros, MI (julio - diciembre de 2015). Revista colombiana de educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413642323006.pdf>
- Kuper, W. (1993). *Pedagogía intercultural bilingüe*. Quito: ABYA-YA
- Kutipa Lima, J.d. (1993). LIBROS. Recuperado de https://books.google.com.bo/books?redir_esc=y&hl=es&id=19xAwQEACAAJ&focus=searchwithinvolume&q=pensamiento+andino
- Lajo, J. (2005). *Qhapaq Ñan. La ruta inka de sabiduría*. Lima: Amaro Runa Ediciones.
- Lesvia., R. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. Revista Latinoamericana de estudios educativos, 9-58.
- Milla Villena, C. (2005). AYNÍ. Lima - Perú: AMARU - WAYRA.
- Milla Villena, C. (2011). *Génesis de la cultura andina*. Lima: Amaru Wayra.
- Maldonado, A. (2013). Repositorio Digital UASB - Quito. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10644/3827>
- Montaluisa, LO (1985). La cultura quichua: aportes para el análisis de algunos de sus componentes. CULTURA Revista del Banco Central del Ecuador, 433 - 450.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morín, E. (sf). *Siete Saberes Necesarios a la Educación*. París: UNESCO,
- Pérez Luna, E. &. (2008). *Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela*. SciELO.
- Restrepo, E. (2016). La educación intercultural y los saberes ancestrales. Educación y ciudad.
- Rojas Reyes, C. (2019). *Ontología andina desde el manuscrito de Hurarochiri..* Quito.

- Salomon, F. y Urioste, G. (. (1991). *The Huarochiri Manuscript*. Austin: University of Texas Press.
- Sánchez-Pástor, F. M., Gonfiantini, V., Valarezo-Cueva, A. S. (2022). *El Camino de Regreso a Casa Una pedagogía del Buen Vivir desde la Complejidad*. Santa Ana de Coro. ISBN: 978-980-7792-59-2
- Taylor, G. (2008). *Ritos y tradiciones del Huarochirí*. Lima: IFEA/IEP/ Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima - Perú: Unicef.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: llas insurgencias políticas - epistémicas de reembolsar el Estado*. *TÁBULA RASA*, 131 - 152.
- Walsh, K. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima - Perú: UNICEF.
- Yanes, J. (2002). *Yanantín*. Quito: Abya - Yala.
- Yáñez, J. (2002). *Yanantin: La filosofía dialógica intercultural del manuscrito de Huarochirí*. Quito: Abya-Yala.
- Reynaga, R. (1993). *Escribir*. <https://es.scribd.com/document/374143308/Tawa-Inti-Suyu-Cinco-Siglos-de-Guerra-Kheswaymara-Contra-Espana-Wankar-Ramiro-Reynaga-Burgoa>
- Vacacela Lozano María Asunciona. Hinojosa Mónica, AL (2020). *La transmision de los saberes ancestrales en Saraguro-Ecuador*. Loja: Académica Española.
- Yulissa, R. (2017). *Academia*. Recuperado de Academia: https://www.academia.edu/30234864/Definici%C3%B3n_de_teoría_del_aprendizaje_de_vigotsky
- Zaylín Brito, L. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Br_ito.pdf