



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

MEMORIAS DEL SIMPOSIO INTERNACIONAL

“EDUCACIÓN Y SABERES ANCESTRALES, UN CAMINO DE DIÁLOGO EPISTÉMICO”



**Memorias del Simposio Internacional “Educación
y saberes ancestrales, un camino de diálogo
epistémico”**

MEMORIAS DEL SIMPOSIO INTERNACIONAL “EDUCACIÓN Y SABERES ANCESTRALES, UN CAMINO DE DIÁLOGO EPISTÉMICO

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

ISBN: 978-9942-783-51-6

Libro evaluado por pares doble ciego

Primera edición: abril, 2021

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Rectora

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrector académico

Graciela de la Caridad Urias Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de investigación y posgrado

Consejo Editorial

Dra. Madelin Rodríguez

Representante del Consejo Superior Universitario

Dra. Graciela de la Caridad Urias Arbolaez

Vicerrectora de Investigación y Posgrados.

Dr. Luis Enrique Hernández Amaro

Vicerrector Académico

Dr. Roberto Raúl Ponce Cordero

Coordinador de Investigación (D)

Dra. Janeth Catalina Mora Oleas

Coordinadora de Gestión Académica de Grado (D)

Dra. Ana Delia Barrera Jimenez

Coordinadora de Gestión Académica de Posgrado

Mgt. Sofía Calle Pesántez

Directora de Editorial

Dra. Gisela Consolación Quintero de Chacón

Representante docente

Dra. Melvis Lissety González Acosta

Representante docente

Dra. Geycell Emma Guevara Fernandez

Representante docente

Dr. Miguel Orozco Malo

Representante docente

Coordinadores y compiladores:

Ph.D María Fernanda Acosta Altamirano

Ph.D Mónica Bustamante Salamanca

Comité docente de revisión editorial:

Ph.D Mónica Bustamante Salamanca (coordinadora general de esta publicación)

Ph.D María Fernanda Acosta Altamirano

Mg. Antonio Duchi Zaruma

Mg. María Dolores Flores Sarmiento

Ph.D Rafael Eduardo Rodríguez Jara

Comité Científico:

Ph.D Luis D´Aubeterre

Ph.D Angel Gutiérrez

Ph.D Alex Ibáñez

Ph.D Ángel Japón

Ph.D Javier Jiménez

Mg. Daniela Ochoa

Ph.D Luis Alberto Toaza

Mg. Danny Tubay

Editorial UNAE

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora

Pedro Molina, Dis.

Diseñador y diagramador

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Ilustrador

Silvia Ortiz, Mgt.

Correctora de estilo

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Índice

Introducción

x

1. Prácticas educativas a través de una mirada intercultural

La alforja educativa en el nivel inicial: metodología y experiencias.

Implementación de un ambiente de aprendizaje inclusivo en el octavo año de la UECIB
“Cacique Tumbalá”

El aula invertida en el diseño de un ambiente de aprendizaje: guía metodológica para el logro
de los dominios curriculares en Ciencias Naturales

Propuesta de un ambiente de aprendizaje artístico y cultural en el área de Educación Inicial
para la enseñanza de saberes ancestrales

Actividades lúdicas como recursos para revitalizar los saberes ancestrales y fomentar una
consciencia histórica en niños del nivel educativo inicial

La mitología Shuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje

2. Estudios sobre las perspectivas interculturales de la educación y el diálogo epistémico

El proceso educativo en la transferencia de los saberes ancestrales en la zona sur de Ecuador

La Educomunicación como método pedagógico sonoro para la difusión de los saberes
ancestrales

El aula viva, un ambiente de diálogo intercultural desde los saberes ancestrales con la
Universidad Pública Colombiana en el siglo XXI. Relatos entramados por múltiples territorios
de sabiduría

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

Introducción

Este libro recoge las contribuciones de autores nacionales e internacionales en el marco de la organización del Simposio Internacional "Un espacio de diálogo de saberes", el cual fue suspendido por la emergencia sanitaria mundial que se vivió durante el 2020. La obra nace en el seno de la fase dos del proyecto de investigación "Conocimientos ancestrales, educación, sociedades y culturas" de la Universidad Nacional de Educación. El mismo que, con el fin de construir propuestas educativas en armonía con la diversidad cultural y el diálogo de saberes, pretende contribuir a la revitalización de los conocimientos y saberes ancestrales y tradicionales, así como a su implementación, tanto en contextos académicos, como en las comunidades.

Sobre el proyecto de investigación

En esta fase del proyecto, hemos profundizado el trabajo en los escenarios estudiados previamente y nos hemos focalizado en el conocimiento y las acciones educativas sobre los saberes, las tradiciones, las costumbres y la memoria de las comunidades en dos instituciones educativas de la parroquia Taday, enfocándonos en la revitalización de los conocimientos y saberes ancestrales, la identidad y la memoria.

Una de las experiencias pedagógicas que se implementó en la parroquia de Taday fue una obra de teatro comunitario, en la que los estudiantes del colegio Andrés Guritave construyeron el guión de la obra, a partir de sus experiencias y de lo que ellos identificaron como la identidad local. Esta obra realizó una gira nacional en Taday, Cuenca, Latacunga y Quito. Después de cada una de estas presentaciones, se cerró con foros con los espectadores, en los que se reflexionó sobre la memoria y la identidad.

Se impartieron talleres de formación sobre estrategias pedagógicas (siguiendo metodologías como el aula invertida, la educación activa, la *lesson study*, ABP y la identificación del patrimonio cultural) a las docentes de los centros educativos de esta parroquia. Posteriormente, esto desembocó en la "fiesta de la Tadayensidad", en la que se vivenciaron juegos populares propios, prácticas ancestrales de salud, leyendas populares de la zona, mitos cosmogónicos cañaris, baile y música tradicionales y preparaciones de comidas tradicionales, que derivaron en una pampamesa comunitaria, como cierre del evento.

Adicionalmente, se organizó un simposio Internacional, en aras de establecer un espacio de diálogo de saberes. La idea era que los distintos actores educativos tuvieran la posibilidad de intercambiar procesos y didácticas en torno a los conocimientos y saberes ancestrales en la educación. Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria, el evento fue cancelado. Esta publicación busca conservar la esencia del evento y ser un espacio de diálogo entre distintos actores para posicionar el tema de la interculturalidad y los saberes ancestrales y tradicionales de cada localidad.

Consideramos que la educación no es una propiedad exclusiva del sistema educativo (Freire, 2001) ya que, hoy existe un mundo de posibilidades, que incluye nuevos espacios, agentes, recursos, herramientas y acciones educativas, las cuales configuran lo que Barron (2006) identifica como 'ecología del aprendizaje'. Este cambio hacia una formación a lo largo de la vida surge de una demanda de aprendizajes a los que no daban respuestas los sistemas educativos tradicionales (Coombs, 1971).

Memoria colectiva¹

Los conocimientos y saberes de los diferentes grupos identitarios, comunidades y pueblos conforman la memoria colectiva, o memoria histórica que permite su proyección en el tiempo (Halbwachs, 1968). Estos conocimientos sobre los más diversos aspectos de la vida cotidiana y sobre los momentos fuertes de una colectividad se transmiten oralmente y a través de prácticas sociales, económicas, políticas y técnicas.

La memoria colectiva de diversas comunidades del Ecuador se refleja en la literatura, de manera particular, en la literatura realista de los años treinta del siglo pasado, pero también en los relatos de viajeros y poemas como Boletín y Elegía de las Mitas del visionario cuencano César Dávila Andrade. Las diferentes formas de memoria colectiva han sido sujeto de investigaciones académicas, como las de la Escuela de Antropología de la

¹ Tomado del proyecto de investigación "Conocimientos ancestrales e innovación social y tecnológica de los/as agricultores familiares campesinos comunitarios de Cañar, para el diálogo intercultural e inter-científico, en el marco conceptual de la ecología de saberes y el nuevo modelo pedagógico", código CIP-021-2016.

Pontificia Universidad Católica de Quito. Entre éstas, cabe mencionar los estudios pioneros de Antonio Males sobre la Historia Oral de los Imbayas de Quinchuquí-Otavallo, 1900-1960 y de José Yáñez del Pozo Yo declaro con franqueza. Cashnami Causashcanchic. Memoria Oral de Pesillo-Cayambe. Por otro lado, la recuperación y valoración de la memoria histórica de los Kichwas del Alto Napo, realizada por Blanca Muratorio, destaca por las estrategias de entrevista al rukuyaya Alonso, pero también por la investigación de archivos históricos, la referencia a crónicas de viajeros y el uso de la imagen (Muratorio, 1998). Además, desde diversos centros de investigación y desarrollo, se han organizado varios concursos para incentivar la recopilación de testimonios orales de diversos actores y territorios del país.

Los procesos de recuperación de la memoria colectiva de los pueblos andinos tienen varios momentos significativos en Perú y Bolivia. Entre los primeros trabajos en la región andina, cabe mencionar el facilitado por R. T. Zuidema (1979) sobre la vida de Gregorio Condori Mamani en Cusco. Los estudios participativos y de largo aliento del Taller de Historia Oral Andina, THOA, de Bolivia ameritan una referencia especial por sus resultados, pero especialmente por sus contribuciones a las metodologías de trabajo con pueblos originarios, empleando el kechwa y el aymara (Mamani Condori, 1989).

Con estos antecedentes, las investigaciones contemporáneas sobre memoria colectiva en tres territorios de Ecuador se han enfocado en las tradiciones orales y las prácticas sociales de los/las agricultores familiares (o chacareros y chacareras), por tratarse de un espacio social, económico y cultural que constituye la base de la reproducción de los sistemas de vida e identidades culturales de las comunidades locales, como el pueblo montubio de Manabí, y de pueblos originarios, como los Shuar y Puruhás. Este estudio inicial fue realizado con ocasión de la declaración, por parte de Naciones Unidas, con el apoyo de Cafolis e IPANC, del 2014 como Año Internacional de la Agricultura Familiar (Rosero, 2014).

Diálogo de saberes y diálogo inter-científico²

En los países andinos, la relación entre los conocimientos originarios y la ciencia occidental fue tradicionalmente entendida como una relación asimétrica, de dominación. Sin embargo, en los últimos años, con base en el reconocimiento de la sabiduría indígena y del principio de la interculturalidad, se propone el diálogo de saberes como estrategia para la gestión del conocimiento y la transformación de las relaciones entre los actores sociales, y entre éstos, la academia, las empresas y el Estado.

Desde la perspectiva del pensamiento crítico, la propuesta de diálogo entre saberes puede arrastrar una herencia colonial, al considerar implícitamente que la ciencia occidental genera conocimientos, en tanto que las comunidades, pueblos y nacionalidades producen saberes empíricos. Por ello, hay académicos que prefieren hablar de relaciones de intercambio simétrico o puentes entre los conocimientos científicos y los conocimientos generados en el marco de las culturas indígenas.

Estos temas fueron discutidos en el proyecto interministerial “FLOK Society” y de manera especial en la Cumbre del Buen Conocer, realizada en Quito, entre el 27 y el 30 de mayo de 2014. La mesa 14, que trató sobre conocimientos ancestrales y fue propuesta por la sociedad civil, reflexionó sobre los actores de este tipo de conocimientos, sus características, y su libre circulación. En su declaración final, se puede constatar la resolución de “Posicionar a los Saberes y Conocimientos Ancestrales, Tradicionales y Populares y diálogos interculturales como fundamentos para un mundo del SUMAK KAWSAY como vida en plenitud” (Cumbre del Buen Conocer, 2015, párr. 18). Al respecto, es interesante notar la incorporación de saberes y conocimientos tradicionales, populares y ancestrales, con el objetivo de valorar los aportes de los pueblos originarios, pero también los conocimientos tradicionales transmitidos de generación en generación por las comunidades afro-ecuatorianas y montubias. En esta conclusión, se señala a los conocimientos populares para reconocer la importancia de los conocimientos generados y gestionados por los sectores populares urbanos.

La declaración de la mesa 14 no niega la libre circulación de conocimientos, pero señala que:

Los saberes, conocimientos y tecnologías ancestrales serán declarados y gestionados como Patrimonio Cultural Material e Inmaterial de Comunidades, Pueblos y Nacionalidades”, y sus usos por parte de terceros “deberán contar con amplios procesos participativos y consultas previas a los pueblos que son poseedores de los mismos. (Cumbre del Buen Conocer, 2015, párr. 19).

En esta última perspectiva, el mismo texto señala la decisión de:

² Tomado del proyecto de investigación “Conocimientos ancestrales e innovación social y tecnológica de los/as agricultores familiares campesinos comunitarios de Cañar, para el diálogo intercultural e inter-científico, en el marco conceptual de la ecología de saberes y el nuevo modelo pedagógico”, código CIP-021-2016”.

Fortalecer el libre ejercicio de los derechos colectivos, procesos organizativos y el derecho al territorio y la territorialidad como prioridad para la protección, preservación, promoción y garantía de los saberes, conocimientos, tecnologías de las comunidades, pueblos y nacionalidades, en el marco de los derechos colectivos. (Cumbre del Buen Conocer, 2015, párr. 19).

La propuesta de "Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación", conocida como Código INGENIOS, fue elaborada por la SENESCYT, presentada a la Asamblea Nacional después de un amplio proceso de consultas en diferentes territorios y finalmente aprobada el viernes 9 de diciembre de 2016 (Asamblea Nacional del Ecuador, 2016). Esta norma pública busca "fomentar el desarrollo de la sociedad del conocimiento y de la información como principio fundamental para el aumento de la productividad en los factores de producción y actividades laborales intensivas en conocimiento" (Asamblea Nacional del Ecuador, 2016, p. 4). En el artículo 4,1 de esta ley se define al conocimiento como "bien de interés público" (p.4), aunque, en el artículo 512, "se reconocen los derechos colectivos de los legítimos poseedores sobre sus conocimientos tradicionales" (p.83) y, en los casos pertinentes, se deberá contar con el consentimiento libre, previo e informado de los posibles afectados. A fin de precisar los alcances de esta disposición "se entenderá por legítimos poseedores a las comunidades, pueblos, nacionalidades indígenas, el pueblo afro-ecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas legalmente reconocidas que habitan en el territorio nacional" (p. 84)

Para mayor claridad, el Código Ingenios define los conocimientos tradicionales como:

Todos aquellos conocimientos colectivos, tales como, prácticas, métodos, experiencias, capacidades, signos y símbolos propios de los pueblos, nacionalidades y comunidades que forman parte de su acervo cultural y han sido desarrollados, actualizados y transmitidos de generación en generación. Son conocimientos tradicionales, entre otros, los saberes ancestrales y locales, el componente intangible asociado a los recursos genéticos y las expresiones culturales tradicionales. (Asamblea Nacional del Ecuador, p. 83)

En la misma perspectiva, el Código de Economía Social del Conocimiento:

Reconoce el diálogo de saberes como el proceso de generación, transmisión e intercambio de conocimientos científicos y conocimientos tradicionales, para la concreción del Estado Plurinacional e Intercultural. (Asamblea Nacional del Ecuador, p. 5)

Es interesante señalar que, como puede verse en el artículo de Juan Manuel Crespo y David Vila-Viñas, titulado "Saberes y conocimientos originarios, tradicionales y populares", así como en el documento previo a la Cumbre del Buen Conocer, presentado por un grupo de intelectuales indígenas liderado por Ampam Karakras, Ana Lucía Tasiguano y Carlos Yamberla, detrás de las posiciones de la Cumbre del Buen Conocer, subyace la hipótesis de que los conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares son patrimonio cultural colectivo de los pueblos originarios (conocimientos ancestrales), de los pueblos afro-ecuatorianos y montubios (conocimientos tradicionales) y de los sectores populares urbanos (conocimientos y saberes populares). En tanto que en el Código Ingenios se afirma que "el conocimiento constituye un bien de interés público, su acceso será libre y no tendrá más restricciones que las establecidas en este Código, la Constitución, los tratados e instrumentos internacionales y la Ley y su distribución se realizará de manera justa, equitativa y democrática" (Asamblea Nacional del Ecuador, p. 4).

Con ocasión del Año Internacional de la Agricultura Familiar, el Instituto Iberoamericano de Patrimonio Natural y Cultural (IPANC) solicitó al Centro Andino de Formación de Líderes Sociales (CAFOLIS) la elaboración de un estudio sobre el Aja Shuar, los chacareros de Chimborazo y los productores diversificados de Manabí, a fin de contar con una base para la solicitud de declaración de la AFCC como Patrimonio Cultural Intangible (Rosero, 2014).

En Bolivia, el Programa AGRUCO de la Universidad San Simón de Cochabamba sostiene que los conocimientos y saberes ancestrales son patrimonio cultural de los pueblos originarios y, con base en sus 30 años de experiencia en su territorio y del trabajo en red con organizaciones e instituciones de África, India y Europa, propone el diálogo inter-científico.

Desde la perspectiva de AGRUCO y de la red internacional CAPTURED:

La ciencia es un cuerpo de conocimientos formado en base a una visión de mundo, un sistema de valores específicos y un marco teórico particular. Incluye los procesos para producir, almacenar y recolectar el conocimiento. Supone también mecanismos para formular supuestos, principios generales, teorías y metodologías e involucra el rol activo de una comunidad de conocimiento específico que valida todos los procesos. El conocimiento y la ciencia están limitados y sujetos a modificación a la luz de datos, información y hallazgos nuevos. (Haverkort, Delgado, Shankar & Millar, 2013, p. 37-38)

Desde este enfoque, las ciencias se sustentan en la ontología (visión del mundo), la axiología (reflexión sobre los valores), la gnoseología (métodos para aprender, experimentar y enseñar), la epistemología (marco teórico)

y la comunidad de conocimientos.

Para AGRUCO y los integrantes de la red CAPTURED:

El diálogo intercultural es un proceso en el que las ciencias interactúan y aprenden mutuamente a partir de la consideración de los métodos y los resultados de la investigación. El resultado es la adaptación de los paradigmas y la creación de pluralidad de las ciencias, en la que coexisten la complementariedad y la incommensurabilidad. (Haverkort et. al., 2013, p. 215-216)

Este presupone los diálogos intraculturales e interculturales, con base en el reconocimiento de “las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el ‘otro’ pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar”, retomando la idea de Catherine Walsh (2005, p. 7).

El diálogo puede producirse entre dos o más ciencias cuyas raíces se asienten en un mismo paradigma o matriz civilizatoria o entre ciencias de matriz civilizatoria distinta.

En la presente propuesta de investigación se promueve la conformación de una comunidad científica, en la cual ocurra el diálogo intercultural al interior de las comunidades de Taday y el diálogo intercultural e inter-científico entre la agroecología y los conocimientos andinos sobre el trabajo con la tierra y los animales (*taripuna*), como se afirma en el documento del proyecto de investigación sobre conocimientos ancestrales.

Estas reflexiones sobre la decolonialidad se concretaron en este proyecto de investigación que pretende generar procesos de revitalización de la memoria colectiva y de la identidad local.

De la estructura del libro

El diálogo de saberes es un proceso que implica el reconocimiento de la diversidad, de los múltiples contextos, actores e intereses que en él intervienen. En algunas ocasiones, son diálogos concentrados en procesos interdisciplinarios o transdisciplinarios, en contextos áulicos como experiencias pedagógicas. Estos procesos significan el reconocimiento y la revitalización de saberes ancestrales culturalmente relevantes reconocidos por una comunidad. Sin embargo, también, hay una articulación de estos procesos dialógicos, más allá del contexto áulico. Estos espacios dialógicos implican el reconocimiento de la diversidad, la transformación y el empoderamiento social y marcan un quiebre epistemológico. Éstos son los elementos que nos presenta esa compilación de artículos.

En el presente texto, se exponen dos ejes de análisis que permiten comprender la articulación entre los saberes ancestrales, el diálogo de saberes y los procesos educativos.

1. Prácticas educativas a través de una mirada intercultural

Un apartado de esta compilación se ha centrado en las prácticas educativas que de diversa forma promueven diálogos de saberes en los procesos educativos. En algunos textos se resalta el diálogo de saberes desde la perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria y la articulación de saberes como parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintas etapas del desarrollo infantil.

El artículo de la “Alforja Educativa en el nivel inicial: metodología y experiencias” expone una experiencia pedagógica a partir de los “Habitantes en el Yogurt Prebióticos: alimentos que sanan” y hace referencia a un proyecto desarrollado en la provincia de Tucumán, Argentina. A través del juego y la experimentación, las y los niños se inician en etapas de indagación que favorecen las habilidades perceptivas y de expresión.

En la articulación de ambientes de aprendizaje contextualizados y adaptados a las necesidades de los estudiantes, el documento de la “Implementación de un ambiente de aprendizaje inclusivo en el octavo año de la UECIB ‘Cacique Tumbalá’” presenta experiencias de diálogos entre actores educativos enfocados a procesos inclusivos.

A partir de un análisis teórico-práctico, el texto “El aula invertida en el diseño de un ambiente de aprendizaje: guía metodológica para el logro de los dominios curriculares en Ciencias Naturales” presenta una propuesta metodológica que, a través del aula-invertida, busca generar un espacio dialógico entre el medio natural y el uso de las TICs, en función de la enseñanza de las ciencias naturales. Éste es un proceso de puesta en común de saberes que, a partir de los intereses de los estudiantes, permite articular aproximaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los autores también reconocen como parte fundamental del diálogo de saberes a los saberes ancestrales. Se trata de saberes que se articulan desde lo lúdico, el arte y la oralidad, que consolidan un puente entre diversos

actores alrededor de la cultura. Se resalta el artículo "Propuesta de un ambiente de aprendizaje artístico y cultural en el área de Educación Inicial para la enseñanza de saberes Ancestrales", en el cual se expone la importancia de la educación cultural y ancestral en el nivel de educación inicial, al mantener vigente las costumbres a través de ambientes de aprendizaje y provocaciones pedagógicas. Este proceso permite que los infantes movilicen una consciencia histórica, mediante objetos endémicos, como instrumentos musicales andinos.

Por otro lado y de forma complementaria, el artículo "Actividades lúdicas como recursos para la revitalización de los saberes ancestrales y la adquisición de una consciencia histórica en niños del nivel educativo inicial" también se enfoca en la articulación de la consciencia histórica en las y los niños de nivel inicial a través de actividades lúdicas entre la familia y el contexto educativo, a través de cuentos, leyendas y juegos tradicionales, proponiendo entre los actores un encuentro con los contextos culturales.

El proyecto de investigación "La mitología Shuar en el proceso de enseñanza aprendizaje" retoma la importancia del conocimiento ancestral, como es la mitología que se transmite a través de la oralidad dentro de las distintas familias de las comunidades. La investigación evidencia cómo, a través de la mitología, se da un fortalecimiento lingüístico y cultural a partir del mito "Shakaim/El Dios del trabajo".

2. Estudios sobre las perspectivas interculturales de la educación y el diálogo epistémico

Los procesos de diálogo y transferencia de saberes ancestrales se convierten en espacios de empoderamiento colectivo, de identidad, de transformación social y de responsabilidad compartida. Los autores, a continuación, presentan algunos modelos y algunas didácticas que resaltan el valor del patrimonio cultural en los procesos educativos.

Por un lado, el texto "El proceso educativo en la transferencia de los saberes ancestrales en la Zona sur de Ecuador" presenta, a través de un enfoque mixto, el análisis de la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües de la zona sur de Ecuador. En este texto se identifican algunas falencias en la transferencia de saberes ancestrales, en el contexto del cambio de identidad social.

La importancia de la práctica comunicativa en la valoración patrimonial y esta transferencia de saberes ancestrales se analiza también en el texto "La educomunicación como método pedagógico sonoro para la difusión de los saberes ancestrales". La educomunicación se presenta como un método pedagógico cuyo objetivo es difundir saberes ancestrales, a través de la articulación de herramientas tecnológicas y comunicativas en espacios de participación. Se usa la producción radiofónica desde un modelo educomunicativo para la creación de contenidos que reconocen la diversidad y las realidades contextuales, tanto local como regionalmente.

El texto "El Aula Viva, Un ambiente de Diálogo intercultural desde los saberes ancestrales con la universidad pública colombiana en el siglo XXI, relatos entramados por Múltiples Territorios de Sabiduría" presenta una propuesta que emerge a partir de un proceso de creación colectiva y que consta de metodologías, alcances y apuestas por una educación intercultural, interdisciplinar e intergeneracional. Este proceso parte de las auto-etnografías y permite reconocer, en la práctica, la importancia de los saberes tradicionales.

En este libro y en cada uno de los artículos es posible evidenciar cómo la educación es fundamental en la generación de espacios de diálogo de saberes que potencian la transformación y el empoderamiento social, a través de lo colectivo. El diálogo en el proceso educativo es la herramienta más poderosa para la valoración del patrimonio cultural y sus características más importantes son el respeto por la diversidad y el reconocimiento de la pluriculturalidad y de lo multiétnico. Este último elemento se trabaja en el texto "Decolonialidad del saber: la educación como potencial motor de transformación social", que plantea la necesidad de generar una ruptura epistémica que reconozca todos los saberes y potencie un diálogo horizontal desde el respeto a la diversidad.

Invitamos a las y los lectores a sumergirse en este abanico de casos y metodologías, con múltiples enfoques y miradas. La construcción de este vínculo entre la educación y la interculturalidad dependerá de las miradas y casos, cada uno de ellos complementarios.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2016). *Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación*. Quito, Ecuador: Asamblea Nacional.
- Barron, B. (2006). Configurations of Learning Settings and Networks: Implications of a Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 229-231. doi:10.1159/000094370.
- COOMBS, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, España: Editorial Península.
- Cumbre del Buen Conocer. (2015). Declaración Final. *Flock Society BUEN CONOCER* (pp. 819-828). Quito, Ecuador: IAEN CIESPAL.
- De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Díaz-Polanco, H. (2009). *Diez tesis sobre identidad, diversidad y globalización*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS): Flacso Andes. Recuperado de https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1265233447.Diez_Tesis_sobre_identidad.pdf
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. París, Francia: PUF.
- Haverkort, B., Delgado, F., Shankar, D., & Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico. construyendo desde la pluralidad de visiones del mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz, Bolivia: Plural.
- Hegel, G. F. (1982). *La Ciencia de la Lógica*. Buenos Aires, Argentina: Solar.
- Jordán Buchili, F. (1988). *EL MINIFUNDIO. Su evolución en Ecuador*. Quito: corporación Editora Nacional.
- MAGAP-FAO. (2014). *Propuesta de definición de Agricultura Familiar y criterios para considerar Agricultor o Agricultora familiar en Ecuador*. Quito, Ecuador: MAGAP.
- Males, A. (1985). *Villamanta Allucunapac Punta Causai. Historia Oral de los Imbayas de Quinchuquí-Otavallo, 1900-1960*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Mamani Condori, C. (1989). *Metodología de la historia Oral*. La Paz, Bolivia: THOA.
- MCP. (2013). *Notas para la construcción de la definición de Agricultura Familiar Campesina Comunitaria, AFCC, por parte de la REAF Ecuador*. Quito, Ecuador: Cafolis.
- Mendras, H. (1967). *La fin des paysans, innovations et changements dans l'agriculture française*. París: SEDEIS.
- Morin, E. (2010). *Elogio de la metamorfosis*. París, Francia: Le Monde.
- Muratorio, B. (1998). *Rucuyaya Alonso y la Historia Social del Alto Napo, 1850-1950*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 142-386). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- REAF Ecuador. (2013). *Declaración por el lanzamiento del Año Internacional de Agricultura Familiar*. Quito, Ecuador: Cafolis.
- Rosero, F. et al. (2016). Proyecto de investigación "Conocimientos ancestrales e innovación social y tecnológica de los/as Agricultores Familiares Campesinos Comunitarios de Cañar, para el diálogo intercultural e inter-científico, en el marco conceptual de la ecología de saberes y el nuevo modelo pedagógico", código CIP-021-2016". Azogues, Ecuador: UNAE.
- Rosero Garcés, F. (2014). *Dossier para la declaración de la Agricultura familiar Campesina Comunitaria como Patrimonio Cultural*. Quito, Ecuador: IPANC.
- Walsh, C. (2005). ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo? En *La Interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Yáñez del Pozo, J. (1986). *yo declaro con franqueza. Cashnami Causashcanchic. Memoria oral de Pesillo*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Zuidema, T. (1979). *Gregorio Condori Mamani. Autobiografía*. Cusco, Perú: Centro Bartolomé de las Casas.

1.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS A TRAVÉS DE UNA MIRADA INTERCULTURAL

La alforja educativa en el nivel inicial: metodología y experiencias

Habitantes en el yogurt. Probióticos: alimentos que sanan

Noelia Marianela Carrapizo

Educadora

Colaboradora de ReAct Latinoamérica, Argentina.

Resumen

Este trabajo refiere a un proyecto que se realiza con niños y niñas de la provincia de Tucumán, Argentina. Aborda la importancia de incorporar la enseñanza del mundo microbiano desde el nivel inicial, como pilar fundamental de la salud, que permita desde temprana edad conocer sobre la resistencia bacteriana a los antibióticos y la importancia de una alimentación equilibrada. Se pretende promover en la niñez la alimentación sana como base para una salud de calidad y el cuidado de la Madre Tierra.

La Alforja Educativa y la Estrategia Niño a Niño, adaptada a los más pequeños, aportan al proyecto el desarrollo de acciones y herramientas que motivan a la promoción de la salud, así como a reconocer la importancia de cada ser vivo en el planeta, incluidos aquellos que son invisibles para los ojos.

Aprender jugando, experimentando y construyendo colectivamente saberes favorece el desarrollo de habilidades perceptivas y de expresión, que se ven materializadas en dibujos, modelados y experiencias directas, como la elaboración de yogurt, permitiendo iniciarse en las etapas de la indagación sobre el mundo microbiano y los alimentos que sanan, partiendo de lo lúdico, a través de las actividades propuestas.

La metodología es cualitativa; busca fortalecer la creatividad y la expresión oral, con el objetivo de empoderar a los estudiantes en un rol comunicativo, como promotores de un concepto integral de salud.

A modo de conclusión, se espera contribuir a desarrollar una visión sobre salud, mundo microbiano y alimentos que sanan, produciendo en niños y niñas la posibilidad de ser protagonistas activos que puedan volcar sus conocimientos sobre el mundo microbiano y compartirlo con sus pares.

Palabras clave: Sumak Kawsay, mundo microbiano, alimentos que sanan, educadores, Alforja Educativa, Estrategia Niño a Niño.

Abstract

This work refers to a project that is carried out with children from the province of Tucumán, Argentina. It addresses the importance of incorporating the teaching of the microbial world from the initial level, as a fundamental pillar of health, which allows to learn about bacterial resistance to antibiotics and the importance of a balanced diet from an early age. The aim is to promote healthy eating during childhood as a basis for quality health and the upkeep of Mother Earth.

The Educational Saddlebag and the Child to Child Strategy, adapted to the youngest students, contribute to the project through the development of actions and tools that motivate the promotion of health and recognize the importance of every living being on the planet, including those that are invisible to our eyes.

Learning by playing, experimenting and building knowledge collectively favors the development of perceptual skills, of expression that are materialized in drawings, models and direct experiences, such as the making of yogurt, which allows for the introduction of the students to the early stages of inquiry, the microbial world and the concept of foods that heal, playfully motivating the students through the proposed activities.

The methodology is qualitative; it seeks to strengthen creativity and oral expression, with the aim of empowering the students in an communicative role as promoters of a comprehensive concept of health.

As a conclusion, this study hopes to contribute to the development of a concept of health, the microbial world and foods that heal, producing in both boys and girls the possibility of being active protagonists, who can strengthen their knowledge about the microbial world and share it with their peers.

Keywords: Sumak Kawsay, microbial world, foods that heal, educators, Educational Saddlebag, Child to Child Strategy

Introducción

La Alforja Educativa es un conjunto de guías de actividades, cuentos, videos y canciones sobre Alegremia, mundo microbiano, el uso adecuado de antibióticos y la resistencia bacteriana, dirigido a docentes y promotores de la salud infantil. La Alforja Educativa promueve la educación en salud desde el enfoque ‘Madre Tierra, Una Sola Salud’, mediante el cual se visibilizan las interrelaciones entre la salud humana, animal, vegetal y la de los ecosistemas. Para ello, se utiliza la Estrategia Niño a Niño, que promueve los aprendizajes significativos entre pares, a través de actividades lúdicas como la huerta escolar, el cultivo y preparación de alimentos, etc.

En ese marco, el proyecto “Habitantes en el Yogurt – Probióticos: alimentos que sanan” tuvo como objetivo motivar el conocimiento del mundo microbiano como un pilar fundamental de la salud, el cual permitió que niños y niñas desde temprana edad puedan conocer sobre aquel y adoptar una mirada integral y holística sobre estos seres vivos. Así como también, se motivó a conocer sobre la resistencia bacteriana a los antibióticos y la importancia de una alimentación equilibrada, donde los alimentos sanos son la base para una salud de calidad y el cuidado de la Madre Tierra.

Conocer el mundo microbiano desde el nivel inicial, a través de la Alforja Educativa y la Estrategia Niño a Niño adaptada a los más pequeños, permitió el desarrollo de acciones y herramientas que motivan a la promoción de la salud desde un enfoque holístico, así como a reconocer la importancia de cada ser vivo en el planeta, incluido a los que son invisibles a los ojos.

Objetivos del proyecto:

- Brindar oportunidades para enriquecer y complejizar los saberes de la niñez sobre el mundo microbiano.
- Impulsar acciones orientadas a construir una visión más saludable sobre la alimentación en sus casas, escuela y comunidad.
- Promover, a través de juegos, ideas, lecturas y experimentos, encuentros y reflexiones; tener una visión respetuosa por todos los seres vivos y el ambiente.
- Acompañar a los niños en la indagación del ambiente, incentivando la curiosidad y el interés por conocer.
- Promover la promoción de una salud integral, desde el enfoque ‘Madre Tierra: Una Sola Salud’ y el conocimiento sobre los impactos de la resistencia bacteriana, de una manera integral.
- Sensibilizar y favorecer la consciencia ambiental y el respeto por todos los seres que habitan nuestro planeta, por más diminutos que sean.

Niños, niñas y bacterias trabajando para la vida

Abordar el tema *‘Alimentos que sanan: yogures probióticos’* fue, sin duda, un desafío, debido a la gran importancia que conlleva. ¿Cómo hacer significativo un concepto que es mínimamente perceptible para niños y niñas de tan corta edad? Gracias a los aportes de la Estrategia Niño a Niño, se adecuaron conceptos y actividades para propiciar un ambiente lúdico, el cual despertó el entusiasmo y la predisposición para abordar la temática y fortalecer el pensamiento crítico, potenciando los saberes previos y despertando sus comentarios e inquietudes.

De la mano de 28 niñas y niños, con edad promedio de 4 años, pertenecientes al Jardín de Infantes Municipal de Tucumán, hubo un enfoque en la necesidad de acercarlos a la alimentación sana, relacionándola con el mundo microbiano, como una manera de promocionar una buena nutrición y concientizar sobre sus beneficios.

El trabajo en el aula con la temática de microorganismos introdujo al estudio de la diversidad microbiana de manera significativa, permitiendo el desarrollo de contenidos conceptuales alrededor de temas como: las bacterias, el ciclo de vida, la resistencia bacteriana y la alimentación sana.

Fue de gran importancia crear espacios de diálogo en los que se pudieron realizar experiencias directas, observación e indagación. Estas actividades permitieron fortalecer una visión crítica y conocer la interrelación entre microorganismos, alimentos y salud, a la vez que otorgaron herramientas para el conocimiento y la promoción de una salud integral.

En estos espacios, las niñas y niños realizaron comparaciones, reconocieron las características de las bacterias y utilizaron el laboratorio y el jardín como un espacio en donde, con el juego y el método científico, pudieron explorar y experimentar sobre estos microorganismos y conocer los alimentos en los que los encon-

tramos y cómo estos impactan en nuestra salud.

A través de juegos, experiencias directas en el laboratorio escolar, el arte como recurso expresivo y el método científico de indagación y resolución de problemas, se logró que el grupo se interese y participe de manera activa y crítica, logrando que niños tan pequeños puedan alcanzar aprendizajes significativos en torno a lo desarrollado en dicho proyecto.

Los alumnos se vieron entusiasmados con la propuesta y su reacción fue muy positiva, relacionándose bien dentro y fuera del aula, en todas las actividades planteadas. Se mostraron alegres y dispuestos, además de respetuosos con sus pares y docentes. La distribución de las actividades se realizó durante la jornada escolar, en diferentes momentos, para dar flexibilización y dinamismo.

Se desarrollaron debates de los cuales surgieron diversas ideas; por lo general, estos se dieron durante la iniciación, porque en este tiempo los niños y niñas se muestran más predisuestos e interesados en los temas a desarrollar.

Contenidos impartidos en el proyecto:

- Los seres vivos – Mundo Microbiano: características y formas de comportamiento.
- Alimentos que contienen microorganismos vivos (probióticos).
- Hábitos de buena salud. Higiene personal y social.
- Alimentación saludable y prevención de enfermedades.
- Prevención de la contaminación ambiental.
- Observación, selección y registro de información a través de dibujos, listas, croquis, cuadros, fotos y tablas.
- La exploración del ambiente a través del contacto directo y las experiencias vividas en el entorno.
- Registro de información utilizando distintos procedimientos: dibujos, croquis y esquemas conceptuales.
- Modos de comunicar la información: videos, diapositivas, afiches, cuentos y canciones.

Actividades:

- Imaginar cómo es la relación de las personas con las bacterias a través del arte.
- Jugar en la sala a representar cómo se mueven y qué hacen los microorganismos.
- Hablar sobre los alimentos que se consumen a diario.
- Dialogar sobre el yogurt y por qué este alimento producido por bacterias ayuda a estar más saludables.
- Entrevistar a un científico que estudia y trabaja con probióticos y elaborar yogurt.
- Compartir una merienda saludable con yogurt y frutas
- Disfrutar de la naturaleza y conocer sobre el mundo microbiano que habita en ella.
- Experimentar observando bacterias a través del microscopio.
- Dialogar sobre los microorganismos.

Fotografía 1. Niños y Niñas en actividades del proyecto



Fuente: La autora

Resultados

- Los niños y niñas identificaron el rol que tienen las bacterias en la producción de alimentos como el yogurt, así como el rol positivo que tienen para la salud de los seres humanos y la producción de alimentos.
- Para prevenir las enfermedades infecciosas es necesario promover y practicar una alimentación sana y saludable.
- Las actividades basadas en la experiencia sensorial (vista, tacto, olfato, oído y gusto), así como el acercamiento con la naturaleza, despertaron de manera significativa el interés de los niños y niñas por indagar e involucrarse en las temáticas abordadas.
- Los contenidos de la Alforja Educativa y la metodología derivada de su implementación fueron los adecuados. Esto se vio reflejado en la consecución de los objetivos propuestos.

La Alforja Educativa es un paquete educativo que contiene actividades lúdicas y prácticas para que los niños y niñas puedan investigar, obtener más información, entrar en acción, experimentar, descubrir, aprender, comunicar y tomar consciencia sobre la resistencia a los antibióticos, en el marco de la salud integral y del Sumak Kawsay.

Se puede acceder a los contenidos de la Alforja a través del siguiente enlace: <https://reactlat.org/alforja-educativa/>

Referencias bibliográficas

- Alessio, S. & Aguilar, M. S. (Eds.). (2017). *Aprendiendo con los más pequeños*. Cuenca, Ecuador: ReAct Latinoamérica.
- Bailey, D., Bonati, G. & Hawes, H. (2007). *Niño a Niño: Un libro de consulta*. Londres, Inglaterra: The Child to Child Trust. Recuperado de <http://www.ninoaninoecuador.org/publicaciones/pdf/74Niño%20a%20Niño.%20Guia%20de%20Actividades.pdf>
- Bonati, G. & Quizhpe, A. (2000). *Los Niños por la Salud y la Vida*. Cuenca, Ecuador: Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca. Recuperado de http://www.ninoaninoecuador.org/publicaciones/pdf/6620_ninos_salud_vida.pdf
- Cañar, H. & Quizhpe, A. (2000). *Nutrición y Salud Escolar*. Cuenca, Ecuador: Fundación Ayuda en Acción España & Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca. Recuperado de http://www.ninoaninoecuador.org/publicaciones/pdf/6418_nutricion_salud.pdf
- Centro Niño a Niño. (2010). *Esperanza y Alegría en la Metodología Niño a Niño*. Cuenca, Ecuador: Centro de Capacitación, Estudio y Difusión Niño a Niño. Recuperado de <http://www.ninoaninoecuador.org/publicaciones/pdf/76ESPERANZA%20Y%20ALEGRIA%20METODOLOGIA%20NIÑO%20A%20NIÑO.pdf>
- Matute, P., Moreno, S., Ochoa, L., Parra J., Quizhpe, A. & Quizhpe, J. (2000). *Mi Nombre es Hoy*. Cuenca, Ecuador: Fundación Ayuda en Acción España & Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca. Recuperado de http://www.ninoaninoecuador.org/publicaciones/pdf/6620_ninos_salud_vida.pdf
- ReAct Latinoamérica. (2015). *Alforja Educativa. Salud Escolar y Mundo Microbiano – Parte 1: Alimentos, agua y aire*. Cuenca, Ecuador: ReAct Latinoamérica.
- ReAct Latinoamérica. (2015). *Alforja Educativa. Salud Escolar y Mundo Microbiano – Parte 2: Sumak Kawsay, bacterias y resistencia bacteriana*. Cuenca, Ecuador: ReAct Latinoamérica.
- Sivaraman, S. (2017). *Cuentos Diminutos*. Cuenca, Ecuador: ReAct Latinoamérica.

Implementación de un ambiente de aprendizaje inclusivo en el octavo año de la UECIB “Cacique Tumbalá”

Wilmer Fernando Quinde Sánchez

Estudiante - investigador

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad el análisis de la implementación de un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Durante las prácticas pre-profesionales, desarrolladas en el octavo año de la UECIB “Cacique Tumbalá”, a través de una investigación acción participativa con enfoque cualitativo, se identificó que existía un estudiante con discapacidad auditiva, el cual era aislado, debido a que el aprendizaje en el aula era estandarizado.

Se pudo identificar algunas problemáticas como la exclusión del estudiante con discapacidad, el exceso de trabajo individualizado, la falta de motivación y el uso de materiales descontextualizados. Estos factores afectaban a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura.

En función de lo antes mencionado, se tomó acción y se implementó un ambiente de aprendizaje contextualizado y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Para la evaluación de este proyecto, se abordaron variables como el trabajo grupal, la capacidad para expresar ideas y la autorregulación. Como resultados, se puede rescatar que crear ambientes de aprendizaje inclusivos y contextualizados, reduce las brechas de exclusión, fomentando así la igualdad entre todos los estudiantes.

Palabras clave: ambientes de aprendizaje, inclusión educativa, competencias comunicativas, discapacidad auditiva.

Abstract

This research aims to analyze the implementation of an inclusive learning environment.

During the pre-professional practices, developed in the eighth year of UECIB “Cacique Tumbalá”, through a participatory action-research with a qualitative approach, the presence of a hearing impaired student was identified, who was isolated, due to the fact that the learning in the classroom was standardized.

Some problems were identified, such as the exclusion of the student with disability, the excess of individualized work, a lack of motivation and the use of decontextualized materials. These factors affected the teaching-learning process in the Language and Literature class.

On the basis of the aforementioned, measures were taken and a learning environment was implemented, which was contextualized and adapted to the needs of the students.

For the evaluation of this project, variables such as group work, ability to express ideas and self-regulation were addressed. As a result, we can state that the creation of inclusive and contextualized learning environments reduces the exclusion gaps, thus promoting equality among all students.

Keywords: learning environments, educational inclusion, communicational skills, hearing disability.

Contextualización

Engabao es una comuna ubicada al norte del cantón Playas, en la provincia del Guayas, en la región litoral del Ecuador. El territorio de lo que actualmente se conoce como Engabao, en tiempos prehispánicos, se encontraba ocupado por grupos precolombinos como los Manteño-Huancavilca (Álvarez, 1997).

Los pobladores de la comuna Engabao se identifican como descendientes de la agrupación que colaboró con el Cacique Tumbalá en el levantamiento contra los españoles en la Isla Puná en 1541 (Álvarez, 1997).

Las actividades económicas de la comuna Engabao están relacionadas, en su mayoría, con la pesca artesanal. En el octavo grado, de los 42 estudiantes, 32 provienen de familias que dependen de la pesca. Sin embargo, se realizan otras actividades económicas como la venta de comida, la construcción y el trabajo en las camaroneras.

En el puerto de Engabao se visualiza, a partir de horas de la tarde, la presencia de niños y jóvenes que ayudan, desde edades muy tempranas, en actividades relacionadas con la pesca o en la pesca directamente.

Fotografía 1. Puerto de Engabao



Fuente: El autor

A partir de octavo grado, aproximadamente, los chicos ingresan en el mundo laboral, ya sea en la pesca o como fornido (estibador), los chicos comienzan a ser remunerados con un valor que no representa su esfuerzo.

Esto genera que los estudiantes se sientan más motivados por el trabajo, ya que esta actividad les genera dinero; de modo que continuar con el proceso escolar ya no les resulta de tanta importancia. El hecho de que un niño o joven trabaje hasta las 11 o 12 de la noche le impide que demuestre todo su potencial en clases, debido a que está cansado por la jornada del día anterior. Esto ocasiona que haya estudiantes que se duerman durante las clases, un fenómeno que es 'normal' para los profesores.

La propuesta

Problemática

Durante las cuatro semanas en las cuales se desarrollaron las prácticas pre-profesionales, se identificaron algunas dificultades que pueden estar afectando los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales detallaremos a continuación.

En el octavo curso estaban matriculados 42 estudiantes, pero en pocas ocasiones acudieron todos los estu-

diantes matriculados. Por lo general, asistían entre 36 y 38 estudiantes.

En la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, la docente trabajaba con el libro entregado por el Ministerio de Educación como recurso principal y, en ocasiones, utilizaba el cuaderno de la asignatura para desarrollar otras actividades y para copiar dictados.

En una clase sobre la entrevista, la docente utilizó un programa radial que pertenecía a una cadena comercial muy importante del país. Este recurso, completamente descontextualizado de la realidad de los estudiantes, presentaba un contenido que era una manipulación de la información, ya que trataba de convencer lo buena que era la cadena comercial; a pesar de que la escuela tiene, en teoría, el deber de ser un espacio que escape de todos estos discursos que repercuten en el pensamiento de las nuevas generaciones.

En la semana de evaluaciones se pudo evidenciar que la mayoría de las pruebas eran de carácter tradicional y memorístico. Este tipo de evaluaciones no permiten identificar si los estudiantes han alcanzado las competencias y conocimientos que deben desarrollar.

En las semanas de presencia en la institución, se presentó un caso llamativo: el de un estudiante que no asistió a clases hasta el martes de la segunda semana. Los otros estudiantes relataron que el estudiante tenía una discapacidad auditiva. En las evaluaciones de las distintas asignaturas, se pudo notar que en ningún caso los docentes trataron de adaptar la evaluación para las capacidades de este estudiante.

Esto fue relevante porque no existía un intento para incluir al estudiante a las clases y mucho menos en las evaluaciones, lo cual generaba que el estudiante se aísle.

Durante esas 4 semanas se pudo detectar algunas dificultades que afectaban el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura. Por ejemplo, se observó que, al momento de comunicar sus ideas, los estudiantes se quedaban en silencio y se mostraban incómodos, pues tenían miedo a equivocarse y ser motivo de burla.

También se identificó el caso de desmotivación del estudiante con discapacidad auditiva. Y es que los docentes no adaptaban los contenidos a las necesidades del estudiante, ni se preocupaban por comunicarse con él. Resultaba lógico que el estudiante se aburriera por la ausencia de actividades.

Partiendo de estas dificultades, se generó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se pueden desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de una manera inclusiva en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana en el octavo grado de la UECIB “Cacique Tumbalá”?

Objetivo general

Generar un ambiente de aprendizaje activo e inclusivo para un estudiante con discapacidad para el desarrollo de competencias comunicativas con los estudiantes del 8vo año de EGB, en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Cacique Tumbalá”.

Ambiente de aprendizaje

Para construir un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, el docente debe generar un ambiente de aprendizaje significativo acorde a las necesidades de los estudiantes. Forneiro (2008) lo define como “un todo indisoluble de objetos, olores, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un marco físico que lo contiene todo y es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida” (p. 232).

Inclusión

La educación inclusiva es un tema que ha ido ganando espacio y, con ello, importancia en varios proyectos educativos y sociales, tanto a nivel internacional como local. En la actualidad, no se puede concebir un proyecto de educación que no abarque de alguna manera la inclusión.

Para comprender la importancia y el trasfondo de este concepto que pretende disminuir los efectos causados por las desigualdades, es necesario describirlo según autores.

Para explicar de mejor forma el concepto de inclusión, el mismo puede contraponerse a la exclusión. Esto implicaría que nadie, por diverso que sea, puede ser apartado o, en otras palabras, una educación para todos. Con esto se puede entender que se trata de una educación para todos, la cual se va a adaptar a las necesidades y requerimientos de los alumnos y no, como generalmente pasa, que los alumnos sean quienes se tienen que esforzar por ser incluidos.

Según Sánchez y García (2013) la educación inclusiva: “parte de la base de una escuela para todos y de todos en la que puedan participar de manera activa: implica, por tanto, la transformación de los centros y las dinámicas escolares para incluir a todo el alumnado” (p. 35).

Competencias comunicativas

La comunicación es de suma importancia en el desarrollo de diversos procesos de la vida, puesto que es necesaria para interactuar frecuentemente con otras personas.

En 1965, Chomsky acuña el concepto de competencia lingüística y lo describe como “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” ((como se cita en Bermúdez y González, 2011, p. 98). Hymes (1971) desarrolla la concepción de Chomsky y la describe como una “actuación comunicativa acorde a las demandas del entorno” (p. 364). La forma de entender una competencia comunicativa de Hymes es de carácter social y psicológico.

La autora Reyzábal (2012) describe a la competencia lingüística como “un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que supone el adecuado empleo oral como escrito de una lengua, limitándola en escuchar, leer y hablar” (p. 68). No obstante, se debe ampliar esta consideración, ya que es necesario concebir de una manera más general a la competencia comunicativa (sin excluir la lingüística), a través de la incorporación de otros lenguajes, verbales o no verbales, como el matemático, el icónico, el musical, el estadístico o el gestual, entre otros.

La comunicación se puede dar de diversas formas y más aún cuando existe un alumno con discapacidad auditiva. Una alternativa para trabajar es la kinésica que se puede definir como “los conocimientos y posiciones conscientes o inconscientes, aprendidos de percepción visual, audiovisual, que aislados o combinados (...) poseen un valor comunicativo intencionado o no” (Poyatos, 1994, p.139). Como parte de la kinésica, los gestos son entendidos como señales emblemáticas; además, se puede entender que estas señales producidas con una intención tienen un trasfondo concreto que puede ser interpretado con palabras, por ejemplo. Gestos típicamente establecidos como el agitar la mano son considerados como una forma de saludo. Estos gestos pueden complementar o suplir la comunicación verbal y también pueden ser de gran utilidad cuando la comunicación verbal tenga algún impedimento (Pérez, 2001).

Esta forma de comunicación es una alternativa para trabajar con estudiantes con discapacidad y favorecer la participación de todos los estudiantes; además, estas actividades ayudan a que los estudiantes sean más empáticos y comprendan a sus compañeros.

Discapacidad auditiva

Las discapacidades auditivas se pueden catalogar por la causa de las alteraciones auditivas que las provocan y de acuerdo al momento de aparición de la discapacidad y el nivel de deficiencia auditiva de la persona (Soto-Rey & Pérez-Tejero, 2014).

De acuerdo con la OMS, se define a una persona con discapacidad auditiva como: “la persona cuya agudeza auditiva le impide aprender su propia lengua, seguir con las enseñanzas básicas, participar en actividades normales para su edad y cuya audición no le permite un desenvolvimiento completo en las actividades de la vida diaria” (como se cita en Soto-Rey & Pérez-Tejero, 2014, p. ###).

No obstante, se considera que la discapacidad auditiva puede también generar otras formas alternativas de comunicación, que sirvan para expresar las cosas más cotidianas y necesarias. En el caso que se observó en las prácticas pre-profesionales, se pudo identificar que el niño que sufre de esta discapacidad utiliza un código no verbal que es hasta cierto punto naturalizado por sus compañeros y algunos docentes.

Propuesta metodológica

El enfoque metodológico de este proyecto fue de tipo cualitativo, puesto que se analizó la realidad educativa a partir del acompañamiento y la observación de las actividades pedagógicas de los estudiantes y docentes de octavo año, durante un periodo de cuatro semanas.

El octavo año de la UECIB “Cacique Tumbalá” está conformado por 42 estudiantes matriculados, pero de ellos solo asisten frecuentemente a las clases 40, de los cuales 27 son hombres y 13 son mujeres.

Para el desarrollo del presente proyecto se utilizó una metodología de investigación-acción. Latorre (2005) afirma que la investigación-acción se trata de “un estudio que tiene como finalidad perfeccionar un aspecto de la realidad escolar, que se vale de sujetos comprometidos y relacionados en su propia práctica, que consecuentemente lleva a un proceso de reflexión” (p. 26).

En este proyecto de investigación, se utilizó la técnica de la observación participante, con la cual, en un primer momento, se evidenció el quehacer educativo en el octavo grado de la UECIB “Cacique Tumbalá”. Los diarios de campo y las guías de observación fueron utilizados para sistematizar la información adquirida para la implementación de este proyecto.

Desarrollo

Diseño

De acuerdo con lo registrado durante las prácticas pre-profesionales y con base en los conceptos descritos en el marco teórico, se considera necesario poner énfasis en la inclusión educativa y los ambientes de aprendizajes, ya que éstos pueden ser una posible solución a las problemáticas anteriormente descritas.

Fue necesario el abordaje de la inclusión como eje central de este proyecto para reducir las brechas existentes en el octavo año y promover la participación de los estudiantes en las clases de Lengua y Literatura, por medio de un ambiente de aprendizaje.

La igualdad es un concepto que depende del factor histórico, puesto que su concepción varía de acuerdo al momento histórico y con los logros sociales, que por lo general están ligados con reivindicaciones jurídicas, de modo que la igualdad es concebida como un ideal más que una realidad. En otras palabras, es una meta (Sánchez & García, 2013).

En el ambiente de aprendizaje, se organizó al alumnado por grupos de 5 estudiantes. Se asignó a cada grupo una temática (inclusión educativa, igualdad de género, cuidado del medio ambiente y trabajo infantil) que debía ser investigada a través de entrevistas dirigidas a actores educativos.

Utilizando la información recolectada, los estudiantes debían extraer las ideas más importantes, con el fin de presentarlas en clases a sus compañeros, a modo de un noticiero, en el cual dos estudiantes exponían sus temáticas, uno de manera oral y el otro de manera gestual utilizando su cuerpo.

Aplicación

Para aplicar el ambiente de aprendizaje inclusivo y activo en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, se utilizó el espacio durante tres días, para el desarrollo de todas las actividades planificadas.

En el primer periodo, se desarrolló la clase para reforzar las partes de la noticia. La clase y los ejemplos usados estaban relacionados con eventos recientes de la comunidad educativa. En el segundo periodo, el alumnado se organizó en grupos de 5 estudiantes y se asignó a cada grupo una temática para trabajar (inclusión educativa, igualdad de género, cuidado del medio ambiente, trabajo infantil). En cada grupo existían distintos roles: entrevistador (se encargaba de utilizar los cuestionarios previamente elaborados con su grupo), presentador (tenía que exponer a los otros grupos las partes más importantes de la información obtenida en las entrevistas) y escritor (encargado de transcribir el contenido de las entrevistas).

Los dos periodos siguientes fueron usados de la siguiente manera: en un primer momento se elaboraron los cuestionarios por cada grupo, después se hizo la revisión y corrección de los mismos. Finalmente, los cuatro primeros grupos realizaron entrevistas a actores educativos, por ejemplo, a la directora de la escuela, a la inspectora general de la institución y a la dueña del bar.

El último día, los grupos 5 y 6, durante el primer periodo, realizaron la entrevista sobre su tema al profesor Franklin y al profesor Juan Carlos. Otros diez minutos fueron ocupados para la organización del aula en forma de U, para la presentación de cada grupo desde la pantalla de cartón que simulaba una televisión. Los restantes cuarenta minutos se desarrollaron las presentaciones, ya que cada grupo necesitó de cinco minutos.

Evaluación

El siguiente análisis pretende reflejar los resultados generados a partir de la implementación del ambiente de aprendizaje inclusivo, en comparación con los rendimientos en las clases regulares.

Clases regulares:

En las clases de Lengua y Literatura, no se tomaba en cuenta al estudiante con discapacidad, el cual no participaba y se mantenía aislado. La mayoría de clases en esta asignatura eran magistrales y se basaban en el texto para el octavo nivel entregado por el Ministerio de Educación. En relación con este texto, se promovían las prácticas de memorización.

La forma de trabajo que se promovía era de tipo individual. Los estudiantes, al momento de exponer sus ideas o argumentos, se mostraban nerviosos y preferían no hacer la actividad. El docente concentraba toda la atención y los estudiantes no aportaban en las clases. Finalmente, al momento de la evaluación, solo se retomaba lo que los textos proponen en sus actividades y, aún peor, la evaluación no se adaptaba a las necesidades educativas del estudiante con discapacidad auditiva.

Ambiente de aprendizaje inclusivo:

Se trabajó con la finalidad de que el estudiante con discapacidad participara en las clases. La entrevista y su estructura, que pertenece a la unidad 55 del Currículo Kichwa, fue explicado con ejemplos cotidianos a los estudiantes. Se reforzó el trabajo escrito y simbólico para que el estudiante con discapacidad participara.

Los estudiantes están acostumbrados al trabajo individual y en las primeras actividades grupales mostraban resistencia a esta dinámica. Se trabajó con el fin que todos los grupos desarrollen la manera de comunicarse no solo de manera oral o escrita sino también kinestésica o simbólica.

Los estudiantes fueron los actores principales en las clases y el docente solo apoyaba sus actividades y despejaba dudas. Se evaluaba en función de un seguimiento de su desarrollo desde el inicio del proceso y se determinó el progreso de cada estudiante de manera cualitativa. Los resultados se presentaron de manera descriptiva.

Conclusiones

En efecto, el ambiente de aprendizaje se implementó y se obtuvieron resultados positivos como la participación de todos los niños –especialmente debido a la inclusión del niño con discapacidad auditiva, quien, aunque se notaba incómodo en un primer momento, ya que estaba acostumbrado a no ser parte de las clases y las dinámicas, fue un miembro importante de su grupo.

Es necesario retomar la capacidad de expresarse de manera kinestésica o por medio de gestos socialmente aceptados, puesto que estas formas de comunicación generan espacios de convivencia y expresión, que pueden responder a la diversidad de estudiantes.

En aulas con muchos estudiantes, una opción para desarrollar las clases es a través del trabajo grupos o en pares; esta estrategia permite una participación del alumnado y la autorregulación entre pares.

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que implican competencias no se puede hacer de manera tradicional, a través de *tests* o pruebas, sino que requiere la creación de espacios en los que se pongan en práctica las competencias.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Editorial Narcea
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*
- Casanova, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Santafé de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113.
- Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 49-70.
- Hymes, D. (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Filadelfia, Estados Unidos : University of Pennsylvania Press.
- Jiménez, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 2-3(54), 219-240.
- Latorre, A. (2005) *La Investigación -Acción, Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*, España- Editorial Graó.
- López A. & Lacueva A. (2007). “Enseñanza por proyectos una investigación-acción en sexto grado”, *Revista de Educación*, (342), 579-606.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- Múnevar, D., & Gómez A. (2014). *Rutas posibles desde el sur. Guía para transversalizar y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación e investigación*. Bogotá, Colombia: MISEAL-ALFA-UNC.
- Pérez, H. (2001). *Lenguajes verbales y no verbales*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77.
- Sánchez, M. (2013). *De la integración a la inclusión, ¿de nuevo integración? Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid, España: Los libros de la catarata.
- Soto-Rey, J. & Pérez-Tejero, J. (2014). Experiencia práctica: Estrategias para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 406, 93-101.
- UNESCO. (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A guide for teachers*. París, Francia: UNESCO.

El aula invertida en el diseño de un ambiente de aprendizaje: guía metodológica para el logro de los dominios curriculares en Ciencias Naturales

Oscar Paul Chuchuca Carrión

Ana Maribel Belduma Ortega

Byron Patricio Valladares Chapa

Estudiantes Investigadores

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Resumen

El ambiente educativo en el que se encuentran los alumnos del noveno grado de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Amauta Ñanpi" genera dificultades para el logro de los dominios curriculares en el área de Ciencias Naturales, las mismas que yacen en los procesos y resultados de aprendizaje, evidenciados durante la observación activa y participante. Mediante una metodología cualitativa, el diagnóstico y análisis de esta problemática sugieren la necesidad de diseñar un ambiente que motive el aprendizaje de los estudiantes y, simultáneamente, la reflexión y evaluación constante de la práctica docente, con el fin de alcanzar los dominios curriculares de la asignatura. La discusión teórico-práctica de los resultados de la observación ha permitido elaborar una propuesta de guía metodológica para el docente, basada en el método del aula invertida, la cual integra la relación activa con el medio natural y el uso de las TICs. Esto provee al docente de oportunidades para innovar en la enseñanza de las Ciencias Naturales y encaminar a sus alumnos a lograr los dominios curriculares, considerando sus propios intereses y el currículo aplicado al contexto, con miras hacia el diálogo de saberes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: diseño de ambiente educativo, dominios curriculares, Ciencias Naturales, aula invertida, guía metodológica

Abstract

The educational environment, in which the ninth grade students from the Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Amauta Ñanpi" are immersed, generates difficulties for the achievement of the curricular domains in the area of Natural Sciences. These difficulties lie in the learning processes and results, evidenced during the active and participant observation. Using a qualitative methodology, the diagnosis and analysis of this problem suggest the need to design an environment that motivates student learning and, simultaneously, a constant reflection and evaluation of the teaching practice, in order to achieve the curricular domains of the subject. The theoretical-practical discussion of the results of the observation has allowed the development of a proposal for a methodological guide for the teacher, based on the flipped classroom method, which integrates the active relationship with the natural environment and the use of ICTs. This provides opportunities to innovate in the teaching of the Natural Sciences and to guide the students to achieve curricular domains, considering their own interests and a curriculum that is applied to the context, emphasizing the dialogue of knowledges during the teaching-learning process.

Keywords: educational environment design, curricular domains, Natural Sciences, flipped classroom, methodological guide.

Introducción

Este artículo se desprende del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA), como un producto del proceso formativo académico desarrollado en el quinto ciclo de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (Belduma, Valladares & Chuchuca, 2020). El análisis y las reflexiones expuestas surgen de la experiencia de las prácticas preprofesionales de inmersión en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Amauta Ñanpi” (UECIB-AÑ), situada en el barrio urbano Intipungo en la ciudad de Puyo, provincia de Pastaza. Entre las múltiples situaciones observadas en esta institución, el grupo del noveno grado paralelo “A”, integrado por 25 estudiantes entre mestizos, kichwa, shuar, zápara, afrodescendientes y venezolanos, se encuentra en un ambiente educativo que dificulta el logro de los dominios curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales. Esto se debe a que el modelo de enseñanza está descontextualizado de la propuesta pedagógica del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), de modo que evita dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y, además, limita su creatividad y capacidad para entender y aprender a vivir la complejidad del mundo, tanto en el contexto inmediato como universal.

En este sentido, el texto escolar se ha convertido en la única fuente del conocimiento, sin dejar espacio al pensamiento y aprendizaje autónomo, pues, al final de cada unidad, los estudiantes intentan reproducir la misma información que presenta el libro, sin intención de cuestionar o debatir lo aprendido, ni de proponer alternativas a las formas de aprender. La enseñanza de las Ciencias Naturales debería abordar el vínculo directo con el medio natural como parte de la experiencia de aprendizaje de cada estudiante, de lo contrario, existiría un debilitamiento en la concepción de la relación armónica entre ser humano y naturaleza, propia de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Así, la consecución del diálogo de saberes que plantea el MOSEIB se obstaculiza, debido a la metodología de enseñanza aplicada en el aula. En efecto, ha surgido la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo transformar el ambiente educativo para lograr los dominios curriculares y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en el noveno grado del Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI)? Para responder esta interrogante, se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Diseñar un ambiente educativo para el logro de los dominios curriculares y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en el noveno año del PAI.
- Objetivos específicos
- Identificar las características del ambiente educativo que generan barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales, para la fundamentación de una propuesta de intervención práctica.
- Determinar estrategias metodológicas que dinamicen la enseñanza de las Ciencias Naturales para la promoción del aprendizaje creativo, significativo e investigativo.
- Elaborar una guía metodológica, considerando la integración de las TIC y el relacionamiento activo con el medio natural como una alternativa para la creación de escenarios propicios para el diálogo de saberes.

Metodología

La metodología aplicada en esta investigación es cualitativa, ya que se desarrolló desde una experiencia de inmersión comunitaria; es decir, se experimentó una interacción directa con la comunidad, conviviendo con sus miembros y con los actores educativos, en diferentes espacios y momentos, siendo la unidad educativa el principal punto de encuentro e interacción. Se recopiló, a través de la observación participante, información relevante sobre los diversos comportamientos y componentes (proceso y resultados de aprendizaje) al interior del ambiente educativo del grupo en cuestión. Para ello, se aplicaron clases experimentales, un sociograma, entrevistas semiestructuradas y, finalmente, los diarios personales de los alumnos. Estos datos se registraron en diarios de campo, con el fin de lograr un consenso entre los observadores, antes, durante y después de su

interpretación.

Las clases experimentales fueron desarrolladas como una estrategia de aproximación al ambiente áulico, diseñando, planificando y ejecutando actividades propuestas para el desarrollo del trabajo colaborativo e investigativo y generando en los alumnos experiencias de aprendizaje distintas a las que acostumbraban. Los alumnos demostraron interés, atención y cooperación durante las clases, lo cual permitió identificar estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje respecto a la comprensión de los contenidos y el desarrollo de habilidades de acuerdo al ambiente educativo en el que se hallaban. A su vez, se diseñó y debatió un sociograma, basado en la interacción y comunicación entre compañeros, durante los momentos de clase con el docente, sin él y en el tiempo fuera del aula.

En cambio, las entrevistas semiestructuradas se centraron en la identificación de las características de las dimensiones y los componentes del ambiente de aprendizaje del grupo de estudio, considerando los planteamientos teóricos propuestos por Castro (2019), William (2014) e Iglesias (2008) al respecto. Por su parte, los diarios personales, que cada alumno fue invitado a construir, contribuyeron a la comprensión de aspectos de su vida, en cuanto a intereses y dificultades en la manera de aprender dentro de la UECIB, así como del contexto familiar, económico y tecnológico que inciden en aquellas dificultades durante su proceso formativo.

Resultados y discusión

Enseñanza de las Ciencias Naturales y ambientes de aprendizaje

En la Educación Intercultural Bilingüe, la enseñanza de Ciencias Naturales está pensada como un proceso encaminado a la generación de diálogos simétricos, entre el conocimiento científico y los saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades, generando en el alumnado el desarrollo de competencias para la comprensión de su entorno y del mundo desde diferentes perspectivas, ampliando así sus horizontes sobre la verdad del conocimiento. Por el contrario, en el aula del noveno grado, los dominios (destrezas) y saberes y conocimientos (contenidos) que se pretendían desarrollar pertenecían en su totalidad al currículo disciplinar de Ciencias Naturales del Currículo Nacional, cuya fundamentación está estrictamente cimentada en el método científico y una visión homogeneizadora, ignorando por completo los otros conocimientos que propone el Currículo Nacional Intercultural Bilingüe-Kichwa.

Si bien en la EIB es imprescindible reconocer estos saberes fuera del marco rigurosamente científico, es necesario que los alumnos también aprendan a desarrollar el pensamiento científico. Este consiste en generar conocimientos en diferentes niveles de complejidad, como resultado de la interacción entre la observación, la generación de ideas, la comprobación de hipótesis y la inferencia de conclusiones (Narváez, 2014). Todos estos procesos pueden lograrse a través de la indagación como una alternativa transversal en el diálogo entre el pensamiento científico y las formas de pensamiento no científicas, para entender el entorno y el mundo desde las explicaciones proporcionadas por la ciencia, así como desde las prácticas culturales de respeto, cuidado y mantenimiento de la naturaleza, comprendiendo las diferentes formas de comunicarse y convivir con ella.

Entonces, se precisa reconocer que los estudiantes aprenden de diferentes maneras en diferentes contextos. Esto implica la creación de un ambiente propicio para que el aprendizaje de los alumnos ocurra de la mejor manera posible (William, 2014). Del mismo modo, debe ser modificable de acuerdo al territorio en que se desarrolle y en función del modelo educativo que lo determine (Téllez, 2014). Así, como parte de este ambiente, el aula es un elemento característico de toda institución educativa. No obstante, en el caso del grupo observado, este espacio es percibido como un lugar de agrupación, donde la comunicación es unidireccional; es decir, la información, durante las clases, es impartida por el docente a partir del texto escolar únicamente, por lo que el conocimiento se convierte en un producto de transmisión directa, estático y eventual.

Salazar, Funes y Farzaneh (2018) indican que el aula es un espacio de referencia donde se hallan el docente y los alumnos. Estos actores se apropian de dicho espacio, convirtiendo así todas las experiencias que en él ocurran en sucesos importantes que contribuyen al aprendizaje, lo que da a entender que todo lo que pasa en las clases es educativo. En este lugar, las relaciones de comunicación, vistas desde el constructivismo, deben ser simétricas, mediante procesos de diálogo que involucren a todos los actores principales de la enseñanza y el aprendizaje (Vásquez, 1998). Por estas razones, el aula se considera un escenario que permite a los alumnos apropiarse de discursos y lenguajes imprescindibles para alcanzar su alfabetización; motivo por el cual, la misma debe encontrarse en una constantemente construcción y reconstrucción de sí misma, direccionada hacia un sistema democrático y eficaz, considerando la producción de saberes y conocimientos ya desarro-

llados (Maldonado, 2018). El aula debe brindar confortabilidad, de manera que no perjudique, bajo ninguna circunstancia, la efectividad de la relación entre los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni interfiera en la construcción y consolidación de conocimientos que forman parte de las metas educativas (dominios curriculares).

Por otro lado, el aula no es el único espacio de encuentro, sino que la escuela en su conjunto también lo es. García-González y Schenetti (2019) comentan que la interacción dentro de espacios abiertos brinda a los alumnos varias interpretaciones del mundo, generando experiencias significativas que facilitan la comprensión del conocimiento. Además, contribuye a incorporar sentimientos de pertenencia, valoración, cuidado y respeto hacia su contexto. Estos lugares en la escuela ofrecen al docente la oportunidad de dinamizar la enseñanza, motivando a los alumnos a aprender de una manera activa y significativa, partiendo de su relación e interacción directa con su entorno y medio natural. No obstante, en el mundo moderno, el aula y los demás espacios dentro de la escuela componen apenas una parte de las dimensiones que estructuran un ambiente de aprendizaje, pues en él se hallan varios elementos que, al ser fusionados, deben contribuir de manera positiva al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dimensiones

Un ambiente de aprendizaje se estructura en función de algunas dimensiones: física, funcional, relacional, temporal (Iglesias, 2008) y pedagógica (Castro, 2019).

Tabla 1. Dimensiones de los ambientes de aprendizaje y sus funciones

Dimensión	Descripción	Funciones
Física	Se centra en los espacios dentro o fuera de la escuela. Estos pueden ser físicos (aulas, laboratorios, auditorios, áreas verdes, lugares de recreación, etc.) o virtuales (plataformas digitales interactivas, aulas virtuales, etc.). Cada uno posee su propia estructura definida por la organización particular de sus objetos.	Protege la integridad física de los alumnos.
		Genera zonas de confort.
		Motiva el sentimiento de pertenencia.
Funcional	Hace referencia a las articulaciones de los espacios a través de su modo de utilización y polivalencia. Este uso puede desarrollarse de forma autónoma o direccionada, según requiera el tipo de actividades.	Provoca el aprendizaje autónomo por exploración.
		Estimula la integración de saberes.
		Inspira la creatividad en los modos de relación entre el individuo y los espacios y sus componentes.
Relacional	Se refiere a las distintas relaciones que surgen dentro y fuera del aula, no solamente entre individuos, sino también entre el sujeto, los objetos y los demás elementos del ambiente. Dicho relacionamiento es direccionado a través de normas preestablecidas por el docente y la institución o a través de consensos grupales.	Define los diferentes modos de proceder a los espacios para desarrollar las actividades y los resultados de aprendizaje.
		Fomenta valores de convivencia social y de relacionamiento con el entorno.
Temporal	Es el manejo y organización del tiempo para la ejecución de las actividades en la clase. Esta organización debe ser coherente con la organización de los espacios en que se realizan las actividades dirigidas o autónomas.	Determina el ritmo y velocidad en que se desarrolla la clase y, progresivamente, la experiencia de aprendizaje.

Pedagógica	Se trata del grado de aplicación del modelo pedagógico de la institución, reflejado en la práctica docente. Esto implica la incorporación y desarrollo de metodologías, estrategias y recursos en los espacios en que ocurre la enseñanza y el aprendizaje.	Transformar e innovar el ambiente de aprendizaje a través de la formación continua del docente.
		Generar experiencias de aprendizaje significativo y responder a las necesidades e intereses de los aprendices.

Fuente: Elaboración propia, con base en Iglesias (2008) y Castro (2019)

La Tabla 1 expresa que la efectividad del ambiente de aprendizaje depende, en gran medida, de la comprensión y diferenciación de cada una de estas dimensiones, desde la reflexión de la propia práctica docente, identificando el modo en que se vuelven interdependientes debido al alcance de los fines educativos para los que están diseñadas.

Esto deberá orientar al docente a tomar nuevas decisiones y a modificar sus acciones considerando otros componentes imprescindibles en un ambiente de aprendizaje efectivo. A continuación, se explica cada uno de ellos.

Tabla 2. Componentes esenciales de un ambiente de aprendizaje efectivo

Componente	¿Qué implica?
Las características de los aprendices	Cada sujeto posee particularidades que determinan sus ritmos y estilos de aprendizaje, los mismos que deberían ser identificados, respetados y considerados al momento de pensar y diseñar las actividades de aprendizaje que satisfagan las necesidades e intereses de los estudiantes.
Las metas de enseñanza y aprendizaje	La construcción de objetivos y aspiraciones de enseñanza y aprendizaje está vinculada directamente a los contenidos y dominios curriculares, así como a la cultura presente en el medio en que se encuentran los alumnos. De esta forma, los resultados de aprendizaje deberán ser significativos a través de una enseñanza que ocurra de manera secuencial y progresiva.
Las actividades que mejor apoyarán el aprendizaje	Deben tener pertinencia cultural, social y lingüística, además de ser experimentativas, manipulativas y contextualizadas a los saberes locales y los curriculares.
Las estrategias de evaluación que mejor medirán e impulsarán el aprendizaje	Deben estar direccionadas a la verificación y validez del conocimiento adquirido y al proceso progresivo del aprendizaje de los alumnos, en las distintas etapas de las fases del conocimiento. Además, deben favorecer el alcance de los dominios curriculares, que responden a las preguntas de qué, cómo y para qué aprender. Esto puede suceder de manera autocrítica y reflexiva sobre el desempeño docente y el rendimiento del estudiante. Estos tipos de evaluación pueden ser: <ol style="list-style-type: none"> 1. Coevaluación. 2. Autoevaluación. 3. Sumativa. 4. Formativa.
La cultura que infunde el ambiente de aprendizaje	Insertión de saberes y conocimientos locales y universales en el proceso de aprendizaje. Esto motivará al alumno a aprender y a asimilar de mejor manera los contenidos y facilitará el desarrollo de nuevas habilidades y la aplicación de habilidades ya incorporadas, con un enfoque en la creación de escenarios para el diálogo de saberes.

Fuente: Elaboración propia, con base en William (2014)

El diseño de un ambiente de aprendizaje se construye sobre la integración de todos estos componentes. El desarrollo de dicho proceso puede seguir una estructura cíclica o en espiral, pero jamás deberá representar una jerarquización. El docente, entonces, deberá conocer a sus aprendices, siendo empático e indagando constan-

temente en sus estilos, ritmos y dificultades de aprendizaje. Así, podrá establecer metas claras respecto a qué y cómo enseñar, además de detectar en sus alumnos sus propósitos en el aprendizaje.

Entonces, el ambiente de aprendizaje es concebido como un tiempo-espacio para el diálogo de saberes, es decir, para la interrelación entre conocimientos, cuyo fin sea la complementariedad, sobre la horizontalidad, para la comprensión de las maneras diversas de ver el mundo y los conocimientos que lo demuestran.

Internet y alternativas para las estrategias de enseñanza y aprendizaje

En esta dualidad de tiempo-espacio, las experiencias de aprendizaje positivas deben ser, en lo posible, el resultado de una continua innovación de las estrategias de enseñanza aplicadas por el docente. La razón de esta innovación surge de la necesidad de hallar el sentido y significado de la información adquirida como parte del aprendizaje. Esto se logra convirtiendo los conocimientos obtenidos en herramientas útiles para el logro de las metas educativas y su aplicación práctica en la cotidianidad, pues, como lo manifiestan Hurtado, García, Rivera y Forgiony (2018), una estrategia de aprendizaje es la integración de procedimientos como la adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información, permitiendo a los alumnos desarrollar niveles de pensamiento que, además de propiciar la autoevaluación constante, favorece la organización y creación de su propio conocimiento a partir de sus habilidades y destrezas.

Como una alternativa potencial, el acceso a internet es esencial para mejorar la calidad de la educación de muchas formas: permitiendo el acceso a un cúmulo de información, conocimientos y plataformas educativas que amplían los horizontes educativos y aumentando los escenarios de aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela. Los métodos alternativos de enseñanza, respaldados por internet, son de fácil acceso e interesantes para el alumnado, permitiendo al docente proporcionar su atención a las necesidades más específicas e individuales de sus alumnos.

Pese a que en la UECIB “Amauta Nanpi” existe un laboratorio de computación con acceso a internet, este no es utilizado en ninguna de las actividades para la enseñanza-aprendizaje. Las pocas veces que los alumnos acceden a él, lo hacen después de la jornada de clases, con el propósito de conseguir información útil para alguna tarea de alguna otra asignatura. El potencial de estos recursos tecnológicos está infravalorado y, por lo tanto, es desaprovechado por los actores educativos en su proceso formativo. De ahí que el acceso a las herramientas de aprendizaje que en él se pueden hallar sea limitado para los estudiantes, lo cual restringe, al mismo tiempo, la oportunidad de fortalecer su aprendizaje. Monterrubio (2020) y Gómez y Jodar (2019) sostienen que los recursos y herramientas tecnológicas permiten producir y desarrollar información creativa, así como la comunicación en diversos espacios y el progreso constante de aptitudes sin la necesidad, precisamente, de la presencia física. Esto invita al docente a repensar su propia práctica para buscar formas de innovar la enseñanza. Deberá pensar en cómo enseñar y con qué herramientas facilitará el aprendizaje de sus alumnos, estimulando tanto dentro del aula como fuera de ella y en todo momento. Este asunto involucra el conocimiento sobre las propias necesidades e intereses de sus alumnos y las nuevas formas en que la tecnología les permite comunicarse y aprender.

Los nuevos espacios en los que los alumnos se están relacionando y socializando pueden ser aprovechados para convertirlos en oportunidades reales de aprendizaje (Gutiérrez, Román & Sánchez, 2018). El docente necesita desarrollar estrategias que sitúen al estudiante en el centro de la enseñanza, de modo que se vuelva el protagonista de su propio aprendizaje, no solamente a través de los diferentes procesos para acceder, manipular y usar la información, sino también mediante la exploración de otras formas de construir el conocimiento, tanto desde su relación e interacción con los elementos de sus entornos inmediatos (natural y artificial), como desde su propia autocrítica, reflexión y pensamiento sobre sus mismos pensamientos y procesos para adquirir conocimientos, es decir, desde la metacognición.

Hoy en día, las tecnologías de la información y comunicación (TICs) extienden las posibilidades de interacción entre los actores escolares y el acceso a una gran diversidad de fuentes informativas, facilitando al profesorado la estimulación y el desarrollo de la metacognición en sus estudiantes. Algunos de estos canales comunicacionales pueden ser las videoconferencias, chats grupales en redes sociales, plataformas virtuales, videos en YouTube o Blogs, entre otros (Zambrano, Arango, & Lezcano, 2018). De este modo, Facebook y YouTube son las plataformas digitales que los adolescentes de este grupo de estudio frecuentan con mayor

intensidad al navegar en internet. Este resultado no es sorprendente. Chacón (2016) cita al estudio cualitativo realizado por Red 506 2015 de El Financiero, destacando que estas dos plataformas son las redes sociales que más están en las vidas de los jóvenes. Sin embargo, se enfatiza en el interés que causa YouTube en los jóvenes y adolescentes, "debido a que es un canal de entretenimiento, fuente de información, de ampliación a su visión social y un facilitador de la expresión personal" (párr. 19).

Estos resultados son el respaldo necesario para pensar seriamente en que Facebook y, especialmente, YouTube pueden ser no solamente espacios de entretenimiento e interacción social, sino de asimilación, construcción, divulgación y socialización de conocimientos, creando y ampliando nuevas redes de aprendizaje. En este marco, la interfaz de ambas plataformas es bastante visual y dinámica, lo que hace que sean atractivas para los usuarios, comprobando lo propuesto por Luque (2016) al decir que el material multimedia posee un gran valor educativo, pues en el caso del vídeo, al verlo, muchos alumnos son capaces de asimilar conocimientos, fácil e inconscientemente.

Aula invertida y niveles de pensamiento

Todas estas estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, confluyen en un método innovador y revolucionario conocido como *flipped classroom* (en español, aula invertida). Sus creadores definen el aula invertida como un proceso en el que aquello que tradicionalmente era hecho en clase, ahora se hace en casa, y lo que tradicionalmente era hecho en casa, ahora es completado en la clase (Bergmann y Sams, 2012). En otras palabras, es un método a través del cual algunos procesos del aula se trasladan hacia fuera de esta y, en cambio, se utiliza el tiempo de la clase para reforzar aquellos aspectos donde la ayuda y la experiencia de el docente es más necesaria (Fernández, 2018). Su objetivo "es que el alumno asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente" (Berenguer, 2016, p. 1466).

En el aula invertida, tanto el docente como el estudiante tienen un rol diferente. El primero se vuelve un facilitador o tutor del conocimiento, cuya función es desaprender constantemente e innovar técnicas de aprendizaje, considerando los intereses curriculares y los de sus alumnos, adaptados a sus estilos y ritmos de aprendizaje, y al contexto. Además, debe propiciar el trabajo cooperativo y un ambiente educativo que motive a los alumnos a mejorar progresivamente, y al mismo tiempo, ejecutar la autoevaluación sobre sus propios resultados de aprendizaje, de manera que se comprometan decididamente con su fortalecimiento (Torres y País, 2017). Independientemente del modo en que se desarrolle este método, es posible aprovechar importantes ventajas. Una de ellas es el ahorro en tiempo lectivo (Aguilera et. al., 2017).

La finalidad del proceso de enseñanza es desarrollar procesos cognitivos de nivel inferior y superior en donde el estudiante tome decisiones, resuelva problemas, tenga facilidad comunicativa y desenvuelva su creatividad. Para lograr este fin, es necesario activar y desarrollar los campos cognitivos, afectivos y psicomotrices que permiten que el individuo aprenda. La taxonomía de Bloom (1956) permite desarrollarlo ya que "se convirtió en herramienta clave para estructurar y comprender el proceso de aprendizaje" (Churches, 2009, p. 2). Esta taxonomía jerarquiza la capacidad de pensamiento identifica el alcance de cada uno de los niveles en que ocurre y orienta al educador a agilitar el proceso de enseñanza y la continuidad del proceso de aprendizaje.

La taxonomía de Bloom se divide en niveles superiores e inferiores, los mismos que se subdividen en categorías que se identifican mediante verbos, mismos que se detallan a continuación.

Tabla 3. Taxonomía de Bloom

Tipo	Nivel de pensamiento	Descripción	Verbos a usar
Procesos cognitivos de nivel inferior	Recordar	Recordar hechos/datos sin necesidad de entender. Se muestra el material aprendido previamente mediante el recuerdo de términos, conceptos básicos y respuestas.	Elegir, copiar, definir, decir, citar, leer, recitar, observar, omitir, rastrear, repetir, relacionar, listar, escribir, reconocer, mostrar, deletrear, afirmar, duplicar, nombrar, repetir, localizar y memorizar.
	Comprender	Mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto. Se demuestra comprensión básica de hechos e ideas.	Preguntar, generalizar, clasificar, comparar, contrastar, parafrasear, informar, inferir, interpretar, explicar, expresar, traducir, esquematizar, predecir, dar ejemplos, relacionar, ilustrar, demostrar, discutir, revisar, mostrar, resumir y observar.
	Aplicar	Usar en una nueva situación. Resolver problemas mediante la aplicación de conocimientos, hechos o técnicas previamente adquiridas en una manera diferente.	Actuar, identificar, calcular, entrevistar, enseñar, usar, conectar, planear, simular, hacer uso, emplear, seleccionar, elegir, planear, transferir, demostrar, dramatizar, manipular, seleccionar, practicar, agrupar, resumir, desarrollar, interpretar, categorizar, construir, resolver, unir y organizar
Procesos cognitivos de nivel superior	Analizar	Examinar en detalle. Examinar y descomponer la información en partes identificando los motivos o causas; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen las generalizaciones.	Examinar, centrarse, razonar, comparar, dividir, buscar similitudes, inspeccionar, simplificar, preguntar, elegir, establecer, encuestar, priorizar, agrupar, destacar, separar, distinguir, motivar, encontrar, asumir, aislar, reorganizar, diferenciar, descomponer, investigar, categorizar, ordenar, poner a prueba y observar.
	Evaluar	Justificar. Presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información, la validez de ideas o la calidad de un trabajo basándose en una serie de criterios.	Medir, evaluar, decidir, apoyar, defender, justificar, criticar, juzgar, valorar, opinar, premiar, debatir, explicar, comparar, percibir, probar, influir, demostrar, argumentar, convencer, seleccionar, deducir, recomendar, estimar y persuadir
	Crear	Cambiar o crear algo nuevo. Recopilar información de una manera diferente combinando sus elementos en un nuevo modelo o proponer soluciones alternativas.	Adaptar, añadir, construir, cambiar, combinar, componer, compilar, crear, descubrir, diseñar, originar, estimar, experimentar, extender, formular, hipotetizar, innovar, mejorar, maximizar, modelar, modificar, elaborar, planear, sustituir, reescribir, suponer, teorizar, pensar, simplificar, proponer, visualizar, desarrollar y transformar.

Fuente: Elaboración propia, con base en Méndez (2015)

Marqués (2016) dice que, al invertir la clase, los niveles de orden inferior que están relacionados con la exposición de contenidos son llevados fuera del aula, situándose como actividades generalmente ejecutadas en el hogar. En cambio, los niveles de orden superior se ven reflejados en tareas complejas y de mayor dificultad para los alumnos. Estas actividades suceden en el aula y en cualquier otro espacio de la institución educativa, contando con el apoyo de sus compañeros y del educador.

Propuesta: Guía metodológica

Esta guía metodológica contempla una serie de orientaciones que, al articularse, apoyarán al docente en el diseño, ejecución y evaluación de un ambiente de aprendizaje efectivo para alcanzar los dominios curriculares del área de Ciencias Naturales. Su organización está definida por tres etapas: antes, durante y después. Sus planteamientos responden a las preguntas '¿qué?', '¿cómo?', '¿para qué?' y '¿con qué enseñar y aprender?'. Está orientada a la constitución de escenarios que motiven y den lugar al diálogo de saberes y a su concreción en la vida diaria y práctica del alumnado, respondiendo a sus necesidades e intereses, así como a las exigencias curriculares y pedagógicas del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Fase 1: Antes

En esta primera etapa se detalla o se reflexiona todo lo referente a la ruta a seguir, a fin de identificar aspectos importantes para el desarrollo eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Paso 1. Reconocer y asumir una posición pedagógica desde el MOSEIB

El docente deberá estar consciente de los procedimientos pedagógicos que plantea el MOSEIB. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje estará orientado a "desarrollar la capacidad de atención, retención, imaginación y creación" (Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, 2013, p. 42). El docente es libre de aplicar, modificar y adaptar cada uno de estos procedimientos, en función de tres aristas imprescindibles: las necesidades e intereses de sus estudiantes, las exigencias curriculares y las oportunidades que pueda hallar en el contexto y en los distintos espacios de la institución o fuera de ella.

Paso 2. Conocer las características del grupo de clase.

El docente debe conocer los estilos, ritmos y barreras de aprendizaje que poseen los alumnos, lo que implica que el maestro deberá adaptarse a todas las necesidades y características de los niños. Gamboa, García y Ahumada (2017) dicen que estos estilos de aprendizaje son visual, auditivo, kinestésico, basados en la construcción de conocimiento, la experiencia y los canales de percepción cognitivos.

Para identificar estos factores, se sugiere que el educador lo haga a través de procesos de observación y evaluación. Después de este proceso de análisis, el docente debe buscar herramientas y recursos tecnológicos creativos que estén de acorde con las necesidades e intereses de sus alumnos.

Paso 3. Conocer el contenido curricular y guiar hacia las múltiples fuentes de conocimiento.

Es preciso que el docente se apropie de sus conocimientos y de los contenidos curriculares. Las acciones didácticas que aplique el docente deben verse reflejadas en el aprendizaje como una articulación entre los siguientes elementos:

1. Saberes y conocimientos propios.
2. Saberes y conocimientos previos de los estudiantes (no precisamente deben tener relación con el currículo, sino también con su cultura y cosmovisión).
3. Saberes y conocimientos que se hallan en el contexto.
4. Contenidos curriculares y unidades de aprendizaje.
5. Metodologías efectivas para el aprendizaje.

Paso 4. Evaluar y seleccionar espacios dentro y fuera de la escuela

Aquí, el docente deberá hacer una valoración de los diferentes espacios en función de lo que se pretende que los estudiantes aprendan, para luego pensar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza.

Estos escenarios pueden ser físicos (dentro o fuera de la escuela) o virtuales (a los que el alumno podrá acceder desde cualquier lugar a través de internet). Considerando que el aula invertida requiere del uso de herramientas y recursos tecnológicos, el docente deberá analizar los elementos y condiciones de cada espacio, siempre con el fin de identificar los posibles escenarios que cada uno de ellos podrá facilitar para la construcción del aprendizaje significativo y efectivo de los alumnos, respecto a su relación con el medio natural y tecnológico que les permita adquirir, generar y discernir conocimientos (conceptos y habilidades prácticas y cognitivas).

Paso 5. Preparación del contenido

Ahora el docente diseñará su planificación de conocimientos y dominios (PCD). Este instrumento curricular trazará la ruta hacia el logro de los dominios curriculares.

Fase 2: Durante

En esta segunda etapa se detallan todos los compromisos que tendrán que desarrollar, tanto el docente como el estudiante, para operativizar efectivamente el método del aula invertida en dos momentos.

En casa se espera que los alumnos desarrollen todos los niveles de pensamiento inferior definidos en la Taxonomía de Bloom; es decir, tendrán que:

1. Ver los videos.
2. Tomar apuntes de la información que considere relevante o de la información que no sea comprendida.
3. Hacer cuestionamientos sobre la información para llevarlos a la clase.
4. Investigar más sobre los temas.
5. Obtener conceptos clave.
6. Comprender la información.
7. Desarrollar su creatividad (debe sentirse libre de aprender).

En la clase, el docente deberá plantear actividades creativas, donde los alumnos puedan desarrollar los niveles de pensamiento superior como:

1. Dar a conocer sus inquietudes.
2. Reconocer el conocimiento.
3. Dialogar o socializar lo aprendido en casa.
4. Comparar los conocimientos con el contexto.
5. Crear conocimiento (de manera experimental y práctica). Se puede valer del arte también.

Fase 3: Después (Evaluación)

La evaluación es formativa y deberá estar dirigida a los alumnos y al docente. Con este enfoque, el ambiente de aprendizaje que se fomente debe contemplar la autoevaluación, coevaluación y la evaluación sumativa. Del mismo modo, los alumnos evaluarán al docente. Este proceso debe considerar una serie de indicadores vinculados a los resultados de aprendizaje, estilos y dificultades, uso de recursos, comunicación e interacción entre alumnos y con el docente y la efectividad de las estrategias aplicadas, entre otros. El propósito de su aplicación será detectar dificultades de aprendizaje en los alumnos, así como el modo en que se desarrolla el proceso por parte del educador. El docente podrá reflexionar sobre su propia práctica, el aprendizaje de sus alumnos y todas las situaciones que favorecen o limitan la construcción de nuevos conocimientos y el logro de los dominios curriculares.

Conclusiones

Para diseñar un ambiente educativo que facilite el logro de los dominios curriculares en Ciencias Naturales, es necesario tomar en cuenta lo siguiente: un ambiente de aprendizaje efectivo está compuesto por una articulación armónica entre sus cinco dimensiones (física, funcional, relacional, temporal y pedagógica) y sus varios componentes (metodologías, necesidades de aprendizaje, evaluación, estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje, etc.). Es el docente quien deberá ser creativo, activo e innovador frente a los distintos elementos del ambiente que constituyen barreras, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de sus alumnos. Es necesario analizar, evaluar y encontrar oportunidades para el aprendizaje, explorando los diferentes espacios (físicos o virtuales) que se hallan dentro o fuera de la institución educativa. Detectar estos dos aspectos es un proceso clave para la reflexión e innovación sobre la propia práctica docente.

La enseñanza de las Ciencias Naturales debe ser construida sobre la base de la relación ser humano-naturaleza, a través de experiencias vivenciales, investigativas, creativas y ecológicamente activas. Esto supone la efectividad de la acción pedagógica del docente al diseñar, ejecutar y reflexionar sobre las estrategias metodológicas con las que enseña, viéndose a sí mismo como un mediador entre las diversas fuentes de conocimiento que representan los contenidos curriculares y los saberes presentes en la naturaleza y los pueblos y nacionalidades de la Amazonía, siendo posible hallar todos estos en un mismo contexto, a través de los mismos actores educativos (estudiantes, docentes, familias y comunidades).

Finalmente, el método de aula invertida ofrece la construcción de un escenario propicio para el diálogo de saberes, no solamente entre los saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades y la ciencia occidental, sino

también entre las formas de aprender y las vías de adquisición, creación y divulgación del conocimiento. En este sentido, el rol del docente es de orientador, guía y acompañante, que apoya y motiva siempre el aprendizaje, proponiendo actividades para que sus alumnos desarrollen los niveles de pensamiento inferior y superior de manera dinámica, creativa, responsable, libre y activa.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, R. C., Manzano, L. A., Matínez, M. I., Lozano, S. M., & Casiano, Y. C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. doi: 10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055.
- Belduma, A., Valladares, P. & Chuchuca, O. (2020). El aula invertida en el diseño de un ambiente de aprendizaje para el logro de dominios curriculares en Ciencias Naturales. Proyecto Integrador de Saberes –PIENSA quinto ciclo de la Carrera Educación Intercultural Bilingüe. [Trabajo no publicado]. Biblioteca de la Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador.
- Berenguer, A. C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. T. Tortosa, S. Grau & J. D. Álvarez (Eds.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante. Departamento de Derecho Civil* (pp. 1466-1480). Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Estados Unidos: International society for technology in education.
- Castro, F. M. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-50. doi: 10.18634/sophiaj.15v.2i.827.
- Chacón, J. K. (2016). *Adolescentes cambian dinámica en el uso de la web*. Recuperado de El Financiero: <https://bit.ly/3b2Dssh>
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital>
- Fernández, R. M. (2018, enero 8). *Flipped Classroom en Ciencias Naturales para el alumnado de 6º de primaria [vídeo]*. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LcxN6aWjT3E>
- Gamboa, M. M., García, S. Y., & Ahumada, V. (2017). *Diseño de ambientes de enseñanza aprendizaje: Consideraciones con base en la PNL y los estilos de aprendizaje. Vol. 1*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- García, P. F., Pozuelos, E. F., & Álvarez-Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica*, (49).
- Gutiérrez, P. I., Román, G. M., & Sánchez, V. M. (2018). Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (54), 91-100.
- Hurtado, O. P., García, E. M., Rivera, P. D., & Forgiony, S. J. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: una relación que favorece el procesamiento de la información. *Revista Espacios*, 39(17), 12.
- Iglesias, F. M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 49-70.
- Luque, R. F. (2016). Las TIC en educación: caminando hacia las TAC. *3C TIC*, 5(4), 55-62. doi: 10.17993/3ctic.2016.54.55-62
- Maldonado, M. E. (2018). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Sophia*, 14, 39-50. doi: 10.18634/sophiaj.14v.1i.822.
- Marqués, M. (2016). Qué hay detrás de la clase al revés (flipped classroom). En *Actas de las XXII JENUI* (pp. 77-84), Almería, España: Universidad de Almería.
- Monterrubio, H. E. (2020). La tecnología como herramienta para la comunicación. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 2(3), 18-19.
- Narváez, B. I. (2014). *La indagación como estrategia en el desarrollo de competencias científicas, mediante la aplicación de una secuencia didáctica en el área de ciencias naturales en el grado tercero de básica primaria* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Salazar, N. M., Funes, M. R., & Farzaneh, P. D. (2018). El aula, un lugar para aprender a pensar y aprender a convivir. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (92), 69-80.
- Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Téllez, T. N. (2014). Ensayo sobre el diseño de ambientes de aprendizaje. *Vida Científica Boletín de la Escuela Preparatoria*. (4). Recuperado de <https://bit.ly/2uZsSSk>
- Torres, M. A., & País, E. (2017, enero 23). El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. *El país*. Recuperado de <https://bit.ly/2RUscGp>
- Vásquez, T. (1998). Educación y comunicación. En C. Chiappe & O. L. Zulaga (Eds.), *III Encuentro de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital* (pp. 424-426). Bogotá, Colombia: Gente Nueva Editorial.
- William, A. (2014). *What is a learning environment? Teaching in a Digital Age*. Recuperado de <https://bit.ly/2RVbyHa>
- Zambrano, A. J., Arango, Q. L., & Lezcano, R. M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y su relación con el uso de las TIC en estudiantes de educación secundaria. *Journal of Learning Styles*, 11(21), 130-159.

Propuesta de un ambiente de aprendizaje artístico y cultural en el área de Educación Inicial para la enseñanza de saberes ancestrales

Stephany Hurtado

Nicole Pizarro

Yajaira Sanmartín

Estudiantes investigadoras

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Resumen

En el presente trabajo escrito, se resalta la importancia de la educación cultural y ancestral en el nivel de educación inicial, como base para el desarrollo de la identidad de los infantes y la conservación de prácticas tradicionales y autóctonas en el entorno actual. Para mantener vigentes dichas costumbres, se propone un ambiente de aprendizaje provocativo, dirigido al nivel educativo mencionado anteriormente. El objetivo del ambiente es provocar en los infantes una consciencia histórica mediante objetos endémicos, como instrumentos musicales andinos, arcilla y semillas, entre otros. El método pedagógico de este proyecto se forma mediante una introversión profunda que discorra sobre la importancia de las costumbres y tradiciones de sus antepasados, para así poder entender el entorno contemporáneo.

Este escrito se constituye como una fundamentación teórica, haciendo alusión a los contenidos y temas antes señalados, al mismo tiempo que menciona una propuesta de ambiente de aprendizaje que puede ser llevado a cabo en cualquier tipo de contexto educativo.

Palabras clave: Cultural, ancestral, consciencia histórica, costumbres, entorno, ambiente de aprendizaje, infantes, objetos endémicos.

Abstract

In this written work, the importance of cultural and ancestral education in the Early Childhood Education level is highlighted as a basis for the development of the identity of the infants and for the conservation of traditional and indigenous practices in the current social environment. To maintain these traditions alive, a provocative learning environment is proposed, which is aimed at the aforementioned educational level. The objective of this environment is to provoke a historical consciousness in the infants through endemic objects, such as the Andean musical instruments, clay or seeds, among others. The pedagogical method of this project is based on a deep introversion process regarding the importance of the customs and traditions of their ancestors, in order to understand the current social environment.

This article constitutes a theoretical foundation, which alludes to the aforementioned contents and topics, while, at the same time, mentioning a proposal for a learning environment that can be replicated in any type of educational context.

Keywords: Cultural, ancestral, historical consciousness, customs, environment, learning environment, infants, endemic objects.

Introducción

Los educadores son quienes transmiten saberes y proporcionan experiencias, mediante motivaciones encaminadas al infante y al enriquecimiento cultural para afrontar la realidad y desenvolverse en su contexto. Es esencial considerar a cada infante como el autor de su vida y no como un molde a formar, pues son sujetos de cambio sensibles y conscientes, con diversas habilidades que los definen como personas.

Cada niño y niña debe ser consciente de su pasado y de su historia para poder entender el presente, por ello es importante enfatizar desde edades tempranas el valor de los saberes ancestrales. Con esta referencia, y considerando el valor formativo del trabajo en ambientes artísticos-culturales con niños y niñas para el futuro desarrollo de habilidades artísticas, sociales y en favor a la formación individual de cada persona, se ha elegido tema de análisis en el presente escrito la propuesta de un ambiente de aprendizaje artístico y cultural subdividido en teatro, artes plásticas y música. Así también, se propone como estrategia pedagógica el aprendizaje por provocación, sugiriendo así utilizar materiales tradicionales con respecto al arte étnico.

Es importante señalar que trabajar el arte y la cultura en infantes con edades de 4 y 5 años permite incentivar la creatividad, la sensibilidad y el propio aprendizaje mediante experiencias significativas en actividades diarias. Además, cada niño y niña forma su propio criterio con respecto a su consciencia histórica, produciendo un sentido de pertenencia con su entorno y sus acciones cotidianas y brindando al niño el derecho de ser autor de su formación integral.

Desarrollo

En este apartado, se ahonda en contenidos y argumentos considerados esenciales para el desarrollo del presente ensayo. Como primer punto, se exhiben argumentos que aportan en la creación de la propuesta del ambiente, como son los saberes ancestrales, las costumbres, el arte desde una perspectiva ancestral y la cultura, considerando así cada una de sus más destacadas características. Asimismo, se establece la importancia de generar en los infantes una consciencia histórica. Todos estos conceptos son de gran relevancia al momento de dar forma a la propuesta del ambiente de arte y cultura, expuesto al finalizar esta sección.

Ambiente de aprendizaje

Para entender el trasfondo de esta propuesta, primero es necesario tener un concepto claro sobre lo que es un ambiente de aprendizaje en el contexto de la educación regional ecuatoriana. Para ello, se debe tomar en cuenta que el Ministerio de Educación (2014) manifiesta su propio concepto de la siguiente manera:

Los ambientes de aprendizaje son la conjugación del escenario físico con las interacciones que se dan entre los actores en un tiempo determinado; promueven por sí mismos poderosas experiencias de aprendizaje para los niños. Estos, intencionalmente organizados con fines pedagógicos, se constituyen en un recurso educativo que promueve el aprendizaje activo, proporcionando ambientes de aprendizaje en los que los niños puedan explorar, experimentar, jugar y crear (p. 50)

Este se construye diaria y permanentemente en todo el entorno cotidiano que rodea a los infantes, el cual debe ser diverso, reflexivo y rico en relaciones sociales. El espacio y el tiempo están en constante cambio, convirtiéndose así en algo desafiante. Su finalidad es que las personas participantes amplíen y desarrollen sus destrezas, habilidades y capacidades.

Saberes ancestrales

Para tratar el tema de saberes ancestrales, primero hay que tener un claro concepto sobre éste. Por ello, Carvallo (2015) parafrasea a la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural de 2001, al establecer que:

Los saberes tradicionales y ancestrales son un patrimonio cuyo valor no se circunscribe únicamente a las comunidades originarias, sino que dichos saberes constituyen un importante recurso para toda la humanidad, en tanto enriquecen el conocimiento mutuo por medio del diálogo, y permiten conservar el amplio espectro de la diversidad cultural existente en un territorio dado. (Carvallo, 2015, párr. 2)

Es primordial hablar de saberes ancestrales al trabajar el respeto a la vida, al entorno y a la cultura en el

ambiente de aprendizaje, ya que estos se constituyen como una acumulación de conocimientos y prácticas de los ancestros. Se debe relacionar la pedagogía con el conocimiento de las diferentes etnias y, sobre todo, culturas, pero también interactuar con el medio.

Según Posso, Perdomo y Cossío (2011), los saberes ancestrales son como: “una guía para el logro de sostenimiento social como cultura específica que se auto reconoce e identifica desde su autenticidad como sujeto perteneciente a la madre naturaleza” (p. 8-9).

Al enseñar a través de los saberes ancestrales, se provoca la construcción y el desarrollo de una reflexión sobre el entorno social, con el objetivo de formar una concordancia armónica entre la humanidad y la madre naturaleza. Con esto, se quiere cambiar la visión de que el ser humano es el centro del universo, siendo en realidad solo una parte de él.

En la Cumbre del Buen Conocer, celebrada en Quito entre el 27 al 30 de mayo de 2014 (Declaraciones Cumbre del Buen Conocer, 2014), se estableció que “los conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares no son solo saberes del pasado, [sino que] son prácticas vivas de los diversos pueblos y nacionalidades de nuestro país” (p. 29). Para preservar las costumbres de nuestro país, éstas deben inculcarse desde los primeros niveles de la educación.

Una vez abordado el concepto de saberes ancestrales como elemento integrador del proyecto y potenciador en la creación del ambiente de aprendizaje, a continuación, se exhibirán concepciones esenciales que impulsaron la propuesta.

Tradiciones

La concepción de tradiciones surge a partir de una serie de discusiones y planteamientos filosóficos en torno a las ciencias sociales, en los que, ya que se incorporan elementos históricos precedentes al tiempo, corroborando a una transmisión sociocultural que abrace al presente. Además, es irrefutable el hecho de que se realicen modificaciones en las tradiciones en función de la actividad de la sociedad emergente, en un proceso de cambio y continuidad adaptativa (Cuéllar, 2012).

Las tradiciones, en relación al aprendizaje, ayudan a que el infante se introduzca en un rol investigativo, en el que su propósito será indagar consecutivamente su identidad individual y su identidad inmersa en una colectividad, valorando la significatividad de pertenecer a una cultura.

Arte ancestral

El arte ancestral se refiere a la riqueza comunicativa y expresiva que posee cada pueblo, lugar o sector, comprendiendo a su vez actividades artísticas heredadas desde la antigüedad, como la artesanía. Se considera al arte como la representación física de la belleza en torno a la realidad. Sobre todo, el arte desde un enfoque de ancestralidad tiene como objetivo resguardar una historia y mantener viva una cultura, una lengua y una tradición, sin descartar la posibilidad de transformarse y desarrollarse mediante la revalorización de raíces y la preservación de su cosmovisión (Jiménez, 2015).

El arte ancestral nace de las costumbres de un pueblo. Es importante resaltar lo que esto implica; por ello, en el siguiente apartado, se aborda su concepto y la importancia que tiene dentro de una sociedad.

Costumbres

Las costumbres se refieren a la forma de vida de los sujetos, en donde principalmente se desarrollan actividades en común en relación al sector de proveniencia o natividad; tal es el caso de la elaboración de platillos gastronómicos específicos durante ciertas festividades temporales. Así, este conglomerado de saberes y experiencias originarias del pasado son transmitidas a las generaciones vigentes y futuras.

Nahmad (2007) menciona:

Entre usos y costumbres se puede decir que es la forma de vida que mantienen las personas, esto puede evidenciarse en la manera de reproducción social, cultural, económica que utilizan los pueblos, también se presenta la organización socio-política, que se sustenta en la etnografía, como forma de auto-gobernabilidad de cada comunidad. (p. 34)

En el próximo apartado, se profundiza en el concepto de consciencia histórica, así como su esencialidad e

importancia, no solo social sino también educativa.

Consciencia histórica

"La Humanidad se convierte tanto en el objeto único como en el sujeto único de la Historia, a la misma vez que la Historia se convierte en un singular colectivo" (Ricoeur, 2004, p. 300).

En esta cita, el autor refleja que existe una conexión entre el contexto del pasado y la experiencia de vida del presente. En el sentido educativo, se puede afirmar que los niños y niñas son receptores de cada suceso que se da en su entorno y de este surgen ciertas reflexiones sobre la sociedad en la que se encuentran.

Por ello, se puede definir a la consciencia histórica como una noción que tenemos los seres humanos sobre los hechos pasados que tienen resultados en la actualidad. Gracias a esto, el niño comprenderá que muchas condiciones y situaciones del presente son el fruto de un pasado común.

Cabe recalcar que la consciencia histórica se relaciona con los saberes ancestrales, al constituirse como eventos que han quedado marcados a lo largo del tiempo. Por ello, cada persona, desde edades muy tempranas, debe tener conocimiento sobre sus tradiciones y costumbres endémicas.

Una vez planteada la consciencia histórica como noción natural en el ser humano, es oportuno abordar la cultura como recurso educativo; es decir, tal como fue abordada en este proyecto.

Cultura

La cultura se constituye incluyendo manifestaciones tan evidentes como la forma de vestir, la alimentación y algunas características de las herramientas personales que se utilizan día a día, así como también los valores y creencias; por lo tanto, se trata de un conjunto de elementos.

Sin embargo, no se puede dejar de considerar que cada persona tiene una historia formada en comunidad y una identidad cultural, que se constituye a medida que las personas edifican su propia cultura; a esto se lo conoce como pluralismo cultural. Dichos aspectos influyen en la educación inicial y se enfocan en los valores cuando se empieza a distinguir todo lo que rodea al infante. Por ello, se debe tomar en cuenta que las costumbres y tradiciones propias y las diferentes de cierto lugar son fundamentales, al ser más que un simple aprendizaje encaminado al respeto a la diferencia.

Trabajar el tema de la cultura en la educación inicial es importante, como lo señala Rogoff, en el currículo de Educación Inicial:

El desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje que tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura. Las destrezas e inclinaciones específicas que los niños desarrollan tienen sus raíces en las actividades históricas y culturales propias de la comunidad en la que el niño y sus compañeros interactúan. (como se cita en MINEDUC, 2014, p. 14)

Pero, ¿qué es cultura? La *Real Academia Española* (2014) define a la cultura como el "conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc" (23 ° ed.).

Este conjunto de conocimientos ayuda al infante a construir un criterio individual sobre su entorno y todo lo que este implica. El Ministerio de Educación nombra la importancia de impartir una educación en la que se incluya el aspecto cultural, la cual se sustentaría en "la experiencia vivencial, y se realiza con la participación de las familias y comunidades. Este busca el desarrollo de las lenguas, los saberes y conocimientos ancestrales rescatando la memoria colectiva y fortaleciendo identidad cultural, autoestima y autonomía" (2014, p. 13).

Es necesario culminar de manera relativa con otro fundamento conceptual en función a la propuesta que se presenta en este escrito, tal es el caso del arte para potencializar los saberes ancestrales.

Importancia del arte para potencializar los saberes Ancestrales

Según Muchavisoy (1997):

Para los maestros sabedores el arte es una forma de perfeccionar las facultades del pensamiento, sentimiento y la voluntad de cada persona. Por eso ellos no se comprometen a enseñar las artes sino a exhibir o presentar los modos de cómo ejecutarlos artísticamente en diferentes campos de la cultura tradicional. (p. 69)

El arte permite desarrollar y expresar en gran magnitud las diversas destrezas y habilidades de cada niño o niña. En este sentido, el arte es la herramienta principal para llegar a conocer y, además, aprender los saberes ancestrales, puesto que, mediante diversas actividades y materiales propios del contexto social, el o la docente permiten crear un vínculo entre la naturaleza y los infantes a favor de la construcción de su identidad y el respeto por la cultura con todas sus características.

Propuesta

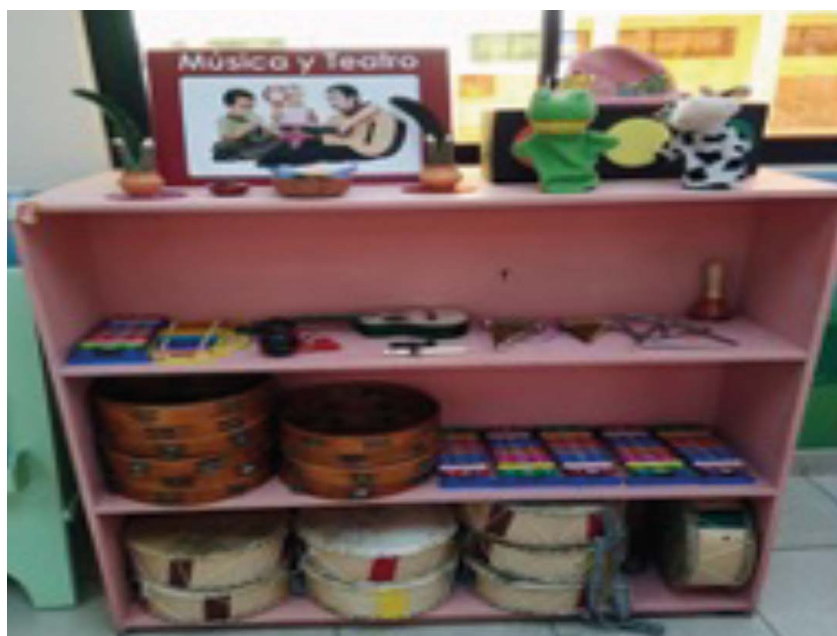
A partir del presente trabajo, se propone la adecuación del ambiente de expresión artístico cultural, el mismo que, mediante diversas actividades, permite conocer y aprender los saberes ancestrales y, además, potencializa la creatividad y sensibilidad en los infantes. También permite a los estudiantes explorar, expresarse y compartir sus experiencias.

La pedagogía de Waldorf atribuye vital importancia a las expresiones artísticas como herramientas didácticas en educación infantil durante el proceso de formación de niños y niñas, puesto que combinan diversas formas de expresión al ritmo de cada infante. Además, este método considera la evaluación por medio de la observación de vivencias y experiencias de los educandos (Carlgren, 1989).

En este sentido, Granadino (2006) sostiene que motivar a los niños y niñas a ser creativos favorece las habilidades corporales y sociales que los caracterizan como seres humanos, guía la construcción de su personalidad y forma su carácter social.

El arte permite apropiarse de la cultura y construir la identidad del individuo y es también el medio para la comunicación y el desarrollo integral de los infantes. Con la debida estimulación, se logrará generar habilidades que permitan al infante expresar, comunicar y representar sus pensamientos y emociones, además de la concepción propia de la realidad, en conjunto con los saberes ancestrales que forman parte de la cultura e identidad de cada persona.

Fotografía 1. Material musical, readecuación de espacio, organización e implementación de recursos musicales



Fuente: Elaboración propia

Objetivos del ambiente

1. Potenciar la creatividad, empleando recursos existentes dentro del contexto cultural.
2. Rescatar y reproducir los saberes ancestrales para la adquisición de una consciencia ambiental social,

con el fin de establecer una relación armónica entre las personas y la naturaleza.

3. Enriquecer la experiencia pedagógica por medio de materiales y actividades que permitan al infante conocer su historia, cultura y construir su identidad propia.

Fotografía 2. Uso de material musical y exploración de recursos musicales en el ambiente de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Resultados

En el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la educación inicial, es importante la construcción de ambientes de aprendizaje que le permitan al infante adquirir competencias y habilidades. Mediante la incorporación del ambiente de aprendizaje 'artístico-cultural', se logra adecuar un espacio estéticamente funcional para los niños y niñas. De esta forma, se evidencia, de manera sucinta, un estudiante partícipe activo en las actividades, que muestra interés, entusiasmo y curiosidad por construir un aprendizaje cultural. Además, se constata la eficacia de la heterogeneidad en el ambiente de aprendizaje, puesto que los infantes, al tener distintos estilos de aprendizaje, pueden comprender el respeto a las diferencias, tanto sociales como culturales, a través del uso de materiales didácticos concretos. En este caso, se emplearon instrumentos musicales, utilería artística y elementos de climatización de espacio. Con esta propuesta, se ha tratado de dejar una base para investigaciones más profundas, en relación a la visión de las tradiciones culturales que tienen los individuos en las etapas iniciales de la vida.

Conclusiones

El arte como ambiente de aprendizaje permite el desarrollo de diversas habilidades y conocimientos culturales, mediante las experiencias vividas con los objetos y los demás individuos, lo que, a su vez, le permite al infante expresar sus emociones y su sentir de manera libre y espontánea, mientras se vincula con sus compañeros y compañeras.

La enseñanza de saberes ancestrales en Educación Inicial constituye un mecanismo esencial para formar la identidad cultural y la vigencia de prácticas culturales diversas, ya que, estas se encuentran inmersas no solo en las técnicas de trabajo empleadas en el salón de clases, sino también en el desarrollo de actividades socio-educativas. Por consecuencia, se obtendrá un aprendizaje significativo y duradero en los niños, a través de su relación directa con la experiencia artística y cultural.

La revalorización de los saberes ancestrales es la guía para identificar nuestros rasgos culturales, puesto que

así se genera, desde la primera infancia, una concientización sobre su rescate e impulso mediante la convivencia, la transmisión de valores y la construcción de identidad.

El ambiente de aprendizaje ‘artístico-cultural’ constituye el medio fundamental para desarrollar habilidades artísticas; además, lleva a conocer los saberes ancestrales y a tener una consciencia histórica, puesto que, su práctica prolongada propicia una conexión profunda entre el niño, la cultura y la naturaleza.

Referencias Bibliográficas

- Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf. Una Educación hacia la libertad*. Madrid, España: Editorial Rudolf Steiner.
- Carvallo, N. (2015, 13 de septiembre). Saberes ancestrales: lo que se sabe y se siente desde siempre. *El Telégrafo*.
- Cuéllar, R. H. (2012). El concepto de "tradición" en la filosofía de las ciencias sociales y humanas. *Noésis*, 21(42), 35-37.
- Cumbre del Buen Conocer. (2014). *Declaraciones Cumbre del Buen Conocer*. Quito, Ecuador: IAEN CIESPAL. Recuperado de <http://flokssociety.org/wp-content/uploads/2014/05/Declaraciones-Buen-Conocer.pdf>
- Hurtado, S. Pizarro, N. & Sanmartín, Y. (2020). *Desarrollo y adecuación del ambiente de aprendizaje artístico y cultural en el área de Educación Inicial 2 en la Unidad Educativa "16 de abril"*. Azogues, Ecuador: UNAE.
- Granadino, F. (2006). *La educación inicial y el arte*. Santiago de Chile, Chile: EDUCREA. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/03/DOC1-educyarte.pdf>
- Jiménez, J. S. (2015). *Arte Ancestral: El legado de nuestros pueblos; Serie de reportajes multiplataforma sobre la cosmovisión de las comunidades indígenas del Ecuador a través del arte* (Tesis de pregrado). Universidad San Francisco de Quito, Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de educación inicial*. Quito, Ecuador. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>.
- Muchavisoy, J. N. J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas (Col)*, (7), 64-72. Nahmad, C. (2007). *Antropología*. New York, Estados Unidos: McGraw-Hill
- Posso Varela, M. A., Perdomo Medina, R., & Cossío Ríos, Y. (2011). *Mirada retrospectiva desde el currículo oculto que emerge de un viaje de la luz a la oscuridad enraizado en la ancestralidad* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/238/Marlon%20Alexis%20Posso%20Varela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23° ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/cultura?m=form>
- Ricoeur, Paul. 2004. *Memory, History, Forgetting*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.

Actividades lúdicas como recursos para revitalizar los saberes ancestrales y fomentar una consciencia histórica en niños del nivel educativo inicial

Paul Andrés Vázquez Avilés
Cintya Daniela Cantos Alvares

*Estudiantes investigadores
Universidad Nacional de Educación, Ecuador.*

Resumen

El presente escrito tiene como propósito resaltar la relevancia de los saberes ancestrales en el nivel educativo inicial, así como enfatizar sus beneficios como medio para desarrollar la construcción de una identidad cultural, el respeto hacia diversas culturas y una consciencia ambiental por parte de los niños de dicho nivel.

Se parte de fundamentos teóricos expuestos por varios autores y también se toma en cuenta diversas manifestaciones descritas en políticas públicas a nivel mundial y local, las mismas que destacan la importancia de la aplicabilidad práctica de dichos temas.

En concordancia con los saberes ancestrales, se destaca la importancia de generar una consciencia histórica en los niños del nivel educativo antes descrito, así como una consciencia que produzca una reflexión y análisis sobre hechos sucedidos en el pasado y su relación con los acontecimientos presentes, que permitan explicitar su relación con la construcción de una identidad cultural.

Se pretende alcanzar estos fines por medio de una metodología cualitativa, que resalta e interpreta la subjetividad de las prácticas ancestrales. Además, estos elementos se articulan en un aprendizaje activo, el mismo que enfatiza el involucramiento directo y el disfrute de los participantes.

En este sentido, se plantean diversas dinámicas lúdicas, como el relato de cuentos y leyendas, y la sugerencia de algunos juegos tradicionales. Asimismo, se propone que dichas dinámicas sean desarrolladas conjuntamente entre la familia y la escuela, para que así participen en el fortalecimiento de los saberes culturales desde su experiencia, a modo de intercambio.

Como resultado de este proceso, se evidencia la revitalización, a través de la lúdica, de una serie de prácticas ancestrales que, en tiempos contemporáneos, se han dejado de practicar y que deben preservarse para las generaciones presentes.

Palabras clave: Saberes ancestrales, consciencia histórica, juegos, educación inicial, prácticas culturales.

Abstract

The purpose of this paper is to highlight the relevance of ancestral knowledge at the initial educational level, as well as to emphasize its benefits as a means to develop the construction of a cultural identity, respect for diverse cultures and environmental awareness by children at that level.

It is based on theoretical foundations exposed by several authors and it also takes into account various manifestations described in public policies at the global and local level, which underline the importance of the practical applicability of these issues.

In accordance with ancestral knowledge, the importance of generating a historical consciousness and a consciousness that produces a reflection and analysis of events that occurred in the past and their relationship with present events, as well as making explicit their relationship with the construction of a cultural identity, in children of the aforementioned educational level, is also highlighted.

The aim is to achieve these goals by means of a qualitative methodology that underlines and interprets the subjectivity of ancestral practices. In addition, the methodology is articulated through active learning, which emphasizes the direct involvement and enjoyment of the participants.

In this sense, several recreational dynamics are proposed, such as the telling of stories and folk tales and the employment of some traditional games. Likewise, it is proposed that these dynamics be jointly developed,

between the family and the school, so that they participate in the strengthening of cultural knowledge through the exchange of experience.

As a result of this process, the revitalization, through play, of a series of ancestral practices, which in contemporary times have been frequently discontinued, is evidenced, as well as the necessity of keeping them alive for the current generations.

Keywords: Ancestral knowledge, historical awareness, games, Early Childhood Education, cultural practices.

Introducción

La época contemporánea, caracterizada por la globalización y el avance de la tecnología, ha transformado las diversas prácticas sociales, teniendo como resultado la aparición de nuevas culturas y novedosas formas de interactuar que, paulatinamente, van integrando a todos los individuos de un contexto determinado. En este sentido, estas nuevas culturas, guiadas por los avances tecnológicos y la predominancia de sistemas capitalistas, poco a poco han ido excluyendo a los saberes ancestrales y su cosmovisión andina, llevándolos a una concepción meramente superficial, que solo son impartidos en alguna clase escolar como un relato para conocer las diversas prácticas de grupos minoritarios. Y eso si se tiene suerte, ya que, hoy en día, existen varios jóvenes que ni siquiera conocen ceremonias como el *Inti Raymi* o qué es la *Pacha Mama*. Simplemente, no interesa abordar estos temas, al no considerarse funcionales para los contextos actuales.

Partiendo de esta premisa, el presente trabajo investigativo pretende generar un cambio de esta visión meramente superficial y, para tal motivo, la mejor manera de comenzar es trabajando desde el nivel educativo inicial. Se necesita que los niños sean conscientes de las diversas prácticas culturales existentes y de cómo estas se fundamentan en el respeto y el amor hacia la naturaleza y a las demás personas. Se proyecta generar en los niños un pensamiento diferente hacia los saberes ancestrales, así como una forma de aceptarlos y considerarlos como el medio de construcción de identidades; de modo que se sientan orgullosos de formar parte de un determinado grupo cultural.

Asimismo, y en congruencia con el tema antes señalado, se busca resaltar la importancia de generar una consciencia histórica en los niños, consciencia que permitirá reflexionar y analizar sucesos pasados como puntos de partida para entender hechos actuales.

Para alcanzar estos propósitos, se parte de actividades lúdicas como recursos esenciales para generar cualquier tipo de aprendizaje en los niños de educación inicial.

El trabajo presentado está estructurado, en primer lugar, por la fundamentación teórica que describe los conceptos relacionados con la construcción de la identidad, los saberes ancestrales, la consciencia histórica y el juego. Posteriormente, se detallan varias actividades lúdicas para ser desarrolladas con los niños de educación inicial.

Desarrollo

Construcción de la identidad

El papel de la educación es fortalecer los procesos de desarrollo personal y social. En estos procesos convergen el ser, el deseo y la cultura para la construcción de la identidad. Existen muchos medios por los cuales se puede fortalecer estos procesos en los niños, pues se tiene a la música, los cuentos o relatos y los juegos, entre otros, mediante los cuales, de forma lúdica, el niño puede sentirse perteneciente a una cultura (Porta, 2014).

La transmisión cultural que se da durante los primeros años de vida permite la construcción de una identidad; esta última puede ser cultural, entendiéndose como el sentido de pertenencia a una misma comunidad, en la que convergen los sentimientos individuales además de características comunes compartidas, las cuales pueden ser sistemas de valores y creencias, estilos de vida o costumbres. En este sentido, los niños aprenden del intercambio diario, de la interacción con el otro y de lo que su contexto le ofrece. El niño, por una parte, está influenciado por su contexto familiar, pero también existen fuentes externas tales como la escuela, sus compañeros y la comunidad, que también aportan a la construcción de la identidad del niño, pero que, en ocasiones, no tienen relación con su cultura dentro de su familia, ocasionando una fractura, al no sentirse identificado o perteneciente a un grupo en ninguno de los dos ámbitos (familiar y escolar).

La Educación Inicial debe favorecer la construcción de una identidad que fortalezca el vínculo afectivo y socio crítico con la comunidad de referencia y con el contexto donde se desenvuelve el niño, entendiendo a la construcción de la identidad como un proceso dinámico que sucede mediante las interacciones en las situaciones diarias que se presenten en la vida del niño. Asimismo, se debe propiciar sentimientos de identificación en el ámbito escolar, en las actividades compartidas como el juego, en la comunicación verbal y no verbal y en la interpretación de roles que se constituyen en recursos para la construcción y percepción que se hacen en torno a quiénes son, en relación con sus pares (Mieles & García, 2010).

Es en este sentido que la cultura y las diversas formas de interacción construyen la identidad del niño. Como adultos, es necesario ser los mediadores de este proceso, facilitando experiencias de aprendizaje que faculden la consecución de este ideal.

También es necesario recalcar que, en el contexto ecuatoriano, la política pública enfatiza la relevancia de este tema. Así, en la LOEI, se señala:

Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura. (2011, p. 12)

Este hecho muchas veces no se visibiliza en las aulas de educación inicial y cabe interrogarse por sus causas. Pareciera ser que hay una cultura dominante sobre la cual gira el proceso de enseñanza.

Una vez abordadas las concepciones que resaltan la importancia de la construcción de la identidad en los niños, a continuación, se detallan los saberes ancestrales.

Saberes ancestrales

En primer lugar, se plantea la siguiente definición para los saberes ancestrales:

Son considerados como una práctica de enseñanza aprendizaje donde participan las poblaciones intergeneracionales, cuyo propósito es el de mantener vivo el conocimiento, que permite la sobrevivencia y desarrollo cultural. (Lema Y Morejón, 2020, p. 4)

Los autores resaltan la concepción de los saberes ancestrales como medio de supervivencia cultural. En este sentido, cuando se practican dichos saberes se mantiene viva una cultura que se ha caracterizado por dichas prácticas.

Asimismo, las reproducciones de los saberes ancestrales estimulan la adquisición de una consciencia ambiental social, con el fin de establecer una relación armónica entre las personas y la naturaleza; es decir, mutar desde una perspectiva antropocentrista a una biocentrista. En esta última perspectiva, la cosmovisión andina constituye el eje fundamental y en ella resalta el lema ‘todos en uno y uno en todos’.

Otros autores, en cambio, se refieren a los saberes ancestrales como hábitos y expresiones que reflejan una identidad cultural. “Los aprendizajes y hábitos culturales están presentes en la vida de todos los sujetos, estos son los que le permiten ver sus distintas realidades, y por ende reconocerse en una de ellas” (Ruiz, 2016, p. 27). Cada persona se reconoce por su cultura y, tal como explica el autor, esto le permite ser consciente de su realidad. Cada individuo lleva su cultura a lo largo de toda su vida.

Lo citado anteriormente establece algunas conceptualizaciones esenciales sobre los saberes ancestrales. A continuación, se citarán algunos documentos públicos que refieren al mismo tema.

Según Gonzabay (2018) señala:

En el 2001 se emitió una Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) sobre la diversidad cultural en la que se estableció que los saberes tradicionales y ancestrales son un patrimonio cuyo valor no se circunscribe sólo a las comunidades originarias, sino que constituye un valioso recurso para toda la humanidad. (p.10-11)

En adición a lo mencionado, en la época actual, los saberes ancestrales constituyen un patrimonio mundial digno de ser recuperado en los diversos contextos, ya sean escolares o comunitarios. Sin embargo, en la práctica, este hecho no se evidencia a gran escala. Los niños de educación inicial conocen poco en relación a costumbres culturales ajenas a las de sus contextos o, a veces, ni siquiera conocen las costumbres de su propio entorno. Es aquí donde el papel docente es esencial para propiciar prácticas que revaloricen estos temas.

Otro documento de la política pública, en este caso ecuatoriana, generado por la Secretaría del Buen Vivir, se refiere a dicho tema de la siguiente manera:

Se denominan conocimientos y saberes ancestrales y tradicionales a todos aquellos saberes que poseen los pueblos y comunidades indígenas, y que han sido transmitidos de generación en generación por siglos.

Estos conocimientos, saberes y prácticas se han conservado a lo largo del tiempo principalmente por medio de la tradición oral de los pueblos originarios, y también por medio de prácticas y costumbres que han sido transmitidas de padres a hijos en el marco de las dinámicas de la convivencia comunitaria que caracterizan a nuestros pueblos indígenas. (como se cita en Auqui, 2016)

El autor citado comenta las formas de conservación de los conocimientos ancestrales y cómo estos generalmente se transmiten de generación a generación. Sin embargo, en los contextos actuales, este hecho ya no se refleja como antes, puesto que hoy los padres ya no conversan con sus hijos sobre estas temáticas. Se deben analizar las causas de estos problemas, ya que, como enfatiza el autor, la mejor forma de mantener viva una tradición es reproducirla y motivar a su práctica.

Continuando con los documentos de la política pública ecuatoriana, el organismo público SENESCYT (2013) establece que:

La propuesta del régimen sobre saberes ancestrales o interculturales nace como una crítica generalizada ante los discursos políticos de carácter multicultural y de las variantes del posmodernismo, que llaman la atención al carácter colonial y neocolonial de los procesos de constitución de la modernidad en las sociedades latinoamericanas y, además, se reivindican la forma de vida y los saberes que provienen de los pueblos ancestrales indígenas y afroamericanos que ocupan el territorio ecuatoriano. (p.15)

En consecuencia, las reproducciones de los saberes ancestrales visibilizan a sectores históricamente marginados, como los indígenas y afroamericanos, y los reconocen como partes esenciales del territorio ecuatoriano. En general, se asume al Ecuador como un espacio diverso donde confluyen varias culturas y tradiciones que son valorizadas de igual manera.

Continuando con el tema de saberes ancestrales, es pertinente destacar algunos elementos que conforman la manifestación de los mismos, los cuales son tradiciones, costumbres, fiestas ancestrales, comidas típicas, juegos tradicionales, rituales, entre otros.

Tradiciones

Se refiere al conjunto de prácticas características de un grupo social, las mismas que constituyen su rasgo de identidad fundamental. En esta línea, según Canedo, (2008):

Es considerado como tradición los acuerdos o ritos que cada comunidad señala como constitución de su identidad, y que los integra dentro de la práctica propia de sus usos y costumbres, los mismos que pueden verse ligados a los conocimientos y principios socio-culturales, que son valiosos para ser reproducidos generacionalmente. (p. 20)

En esta línea, en la educación inicial es fundamental establecer prácticas en las cuales se visibilicen varias tradiciones; es decir, promover la capacidad de que cada cultura existente en cada niño se exprese de igual forma, por ejemplo, mediante danzas, cantos o juegos, en los cuales se podría invitar a la familia para que, de esta manera, se comparta una tradición diferente en un mismo escenario; en este caso, la escuela.

Al reproducir una tradición, esta se mantiene viva. Además, en el niño se va desarrollando un sentido de pertenencia y validación por su propia cultura y la de los demás.

Costumbres

El término costumbre se refiere a prácticas originalmente procedentes del pasado, pero que en la actualidad continúan manifestándose. Un ejemplo característico de costumbre puede ser el Día de los Inocentes, costumbre propia del contexto local ecuatoriano, o el consumo de carne de cerdo en Carnaval como costumbre relativa a una festividad que continúa reproduciéndose. Según Moreira (2015):

Las costumbres son cualquier actividad repetitiva, usual u ordinaria. Se siguen costumbres generalmente para facilitar la vida, ya sea por llegar a un mismo punto con menos esfuerzo o por lo agradable que podría resultar esa forma de hacer las cosas. (p. 5)

En educación inicial, de igual manera que con las tradiciones, las costumbres deben fomentarse constantemente en la práctica. Así, se deben reproducir mediante festividades propias del contexto, pero enfatizando que no son las únicas. En esta línea, se podrían implementar otras costumbres, como las llevadas a cabo en el Inti Raymi, con el objetivo de que los niños sean partícipes de otras prácticas igual de importantes como las ya conocidas por ellos.

Fiestas ancestrales

Son las celebraciones de índole popular correspondientes a cada pueblo, etnia o nación, entre otros. Las fiestas ancestrales son, en este sentido, celebraciones que propician la transmisión y permanencia de diversas culturas, que a través de sus prácticas siguen vigentes en los actuales contextos sociales.

En educación inicial, estas fiestas deben ser celebradas con todos sus componentes esenciales: vestuarios, platos típicos y rituales, de manera que los niños interioricen el modo de vida de diferentes culturas.

En el Ecuador, las fiestas ancestrales más renombradas de manera pública son: la Mama Negra, las fiestas del Yamor, el Inti Raymi, el Carnaval de Guaranda, la Fiesta de las Flores y las Frutas, la Romería a la Virgen del Quinche, entre otros.

Comidas típicas

Las comidas típicas constituyen una fuente culinaria de preservación de una cultura. Mediante su presencia, los niños son capaces de asociar un plato determinado con una práctica cultural específica; por ejemplo, el consumo de fanesca con la Semana Santa.

Durante la educación inicial, el niño es capaz de asociar un plato típico con una práctica cultural determinada. Sin embargo, es necesario que se explique el significado del plato a los infantes, ya que, de esta manera, el niño será capaz de comprender la asociación antes mencionada. Sin una explicación coherente, el niño consumirá el plato mecánicamente, pero sin una relación directa con la cultura a la que pertenece dicho artículo mencionado.

Juegos tradicionales

Dentro de los saberes ancestrales, los juegos constituyen una parte primordial de la reproducción de las culturas, debido a que representan de una forma dinámica cómo eran las culturas antiguas. Además, a través del juego, el niño desarrolla un sentido de identificación con sus antepasados: padres, abuelos, entre otros.

Estos juegos deben ser reproducidos en la educación inicial, de manera que los niños se diviertan del mismo modo que sus antepasados y que se transporten a un tiempo en el que no existía tecnología ni divisiones, un tiempo en el que la diversión se basaba en el disfrute grupal. En este sentido, juegos como el lobo, la ronda, entre otros, jamás podrán ser reemplazados por las actuales aplicaciones móviles.

Cabe recalcar que organismos a nivel mundial, también resaltan la importancia de los juegos tradicionales. La UNESCO (2005) reconoce estos juegos como medio de expresión de identidad y transmisión de valores, al cumplir un papel educativo, como se establece en el “Informe preliminar sobre la convivencia y el alcance de una carta internacional de juegos y deportes ancestrales”

Como último elemento esencial dentro de los saberes ancestrales, es necesario enfatizar los rituales como medios de interiorizar las prácticas culturales.

Rituales

Los rituales son prácticas comúnmente realizadas en ceremonias culturales. Su objetivo primordial es establecer una conexión profunda entre los participantes y el ritual.

Según Reyes (2011), la palabra proviene del latín *ritus* y su significado es ‘culto religioso o ceremonia ancestral’, los cuales son repetidos en cada comunidad perteneciente a una misma etnia o cultura, pero que no siempre se realizan como acto de adoración a algún dios, sino que puede ser a seres mitológicos. Su carácter es principalmente simbólico, solemne y festivo. Han sido establecidos por autoridades religiosas de cada tribu o etnia.

Los rituales son la forma en la cual el niño siente la práctica cultural, así como la conexión directa entre su alma y la cultura que pretende conocer.

En esta línea, existen diversos tipos de rituales, los más conocidos son:

- Ritual de purificación: este tipo de rito es realizado con el fin de purificar o limpiar a las personas
- Ritual de paso: esta clase de ritual se lo ejecuta como recordatorio de ciertos momentos en la vida de un pueblo, ídolo o personas.

- Ritual a la naturaleza: como su nombre mismo lo indica, se lo ejecuta con el propósito de rendir culto a los fenómenos naturales como: el sol, la luna, la lluvia, las tempestades, entre otros (Ordoñez, 2014).

Como síntesis de todo lo expuesto, es importante señalar que los saberes ancestrales constituyen una fuente rica de conocimientos, habilidades y de concientización sobre las diversas culturas existentes. El niño, mediante estos saberes, será capaz de conocer y respetar otras prácticas, además de valorizar la suya, al desarrollar un sentido de pertenencia cultural. Es trabajo de la escuela, la comunidad y la familia facilitar estrategias que sean pertinentes para garantizar la reproducción y permanencia de dichos saberes.

Una vez expuestos los fundamentos teóricos relacionados a los saberes ancestrales, a continuación, se explicará brevemente la importancia de la consciencia histórica en la educación infantil.

Consciencia histórica

La consciencia histórica es un tipo de conocimiento que propicia en el niño la capacidad de reflexionar sobre hechos antiguos que tienen consecuencias actuales. Es decir, el niño comprenderá que muchas circunstancias del presente son producto del pasado. En este sentido, este tema tiene una relación directa con los saberes ancestrales, en tanto que estos son influyentes en todas las épocas. Así, en la educación infantil, es necesario promover actividades que propicien este tipo de consciencia.

Un ejemplo claro puede ser el de promover dinámicas relacionadas a las luchas de las mujeres por sus derechos o de las trabajadoras que han perdido su vida para tener los actuales derechos laborales. Si bien es cierto, muchos criticarán que en el nivel inicial el grado de concientización de los niños es limitado y su capacidad de reflexión es escasa, por tal motivo pensarán que esta idea es descabellada. Sin embargo, no lo es.

Un niño tiene una gran capacidad de reflexionar sobre lo que percibe. Es el adulto quien cree que el niño no es capaz y de esta manera termina por prohibirle algo que sí puede realizar. Todo está en la forma cómo se llega a esta reflexión.

Asimismo, es necesario también resaltar la relación de la consciencia histórica con la identidad. En este sentido, se señala que la consciencia histórica propicia un “acercamiento al pasado y al futuro, así como a la formación de identidad” (Revilla & Agustí, 2018, p. 123).

En el último apartado teórico, se expondrá al juego como actividad esencial para desarrollar los temas anteriormente expuestos.

Importancia del juego para la consciencia histórica y los saberes ancestrales

El juego, tal como afirman varias corrientes pedagógicas, constituye la actividad esencial en el nivel educativo infantil. A través del mismo, el niño es capaz de aprender, interactuar y desarrollar habilidades sociales en base al gozo y la diversión.

El juego es una acción que permite explorar, enseñar e interpretar distintos tipos de roles sociales. La actividad lúdica es más que un juego, porque con su aplicación se desarrolla el lenguaje, los deseos y los sentimientos. Además, mediante su aplicación, se van desarrollando los procesos del desarrollo infantil, como son el conocimiento y el desarrollo moral, social y del lenguaje, así como también su identidad personal y cultural (Gonzabay, 2018).

El juego, en síntesis, permite desarrollar todas las destrezas propuestas. En este sentido, para los fines pertinentes del presente escrito, propicia la capacidad de desarrollar consciencia sobre los saberes ancestrales y los hechos históricos.

Metodología

La metodología adoptada en el presente escrito es cualitativa, la misma que, según señalan Strauss, Corbin y Zimmerman (2002) “es un tipo de investigación que produce resultados que no se alcanzarían por métodos estadísticos, ya que se su investigación se centra en la vida de la gente, en experiencias vividas y en comportamientos observados” (p. 19-20).

En esta línea, la investigación se centra en las subjetividades de prácticas ancestrales y en cómo las mismas se articulan con elementos identitarios culturales e históricos. Asimismo, se pretende transformar visiones de los saberes ancestrales como elementos que, a través de la lúdica, se transforman en prácticas divertidas y

relevantes para ser implementadas desde edades tempranas.

En adición a la metodología cualitativa, se parte del aprendizaje activo como método para su aplicación práctica con los niños del nivel inicial. En esta línea, Gonzales (1998) destaca:

El aprendizaje activo implica que el estudiante debe estar expuesto continuamente, bien sea por voluntad propia o porque la estrategia utilizada por el profesor así lo exige, a situaciones que le demanden operaciones intelectuales de orden superior: análisis, síntesis, interpretación, inferencia y evaluación. (p. 14)

El propósito de la implementación de este tipo de aprendizaje es el de fomentar el involucramiento directo de los niños en las diversas dinámicas lúdicas propuestas. Así, los niños, a más de divertirse, serán capaces de comprender las diversas prácticas ancestrales suscitadas por sus antepasados.

En base a un método de aprendizaje activo, se plantean las siguientes actividades lúdicas para fomentar en los niños del nivel inicial una consciencia sobre la importancia de los saberes ancestrales.

Actividades lúdicas propuestas

Para estas actividades, es pertinente contar con la presencia de la familia, como estrategia para vincular y aproximarse al contexto cultural del niño, donde la familia y la escuela participen en el fortalecimiento de los saberes culturales desde su experiencia a través del intercambio. Para cada actividad, se puede contar con la presencia de un representante del niño que guíe y oriente el juego, de manera que interactúe y comparta sus saberes con los niños y con la comunidad educativa.

A continuación, se expondrán las diversas actividades lúdicas, que incluyen juegos, cuentos y leyendas.

Título de la actividad: Ensacado ³

Recursos: Sacos

Ejecución

1. Se escoge el saco.
2. Se coloca el saco en los pies.
3. Se ubica en el punto de partida.
4. Se procede a brincar.
5. Brincando, se llega a la meta, a unos cinco metros de distancia del punto de salida.

Título de la actividad: Trompo

Recursos: Integrantes, trompo y piola.

Ejecución: Este es un juego que consiste en hacer girar el trompo, cogerlo con la mano y, mientras “baila”, tocar las partes del cuerpo que un amigo nombrará en el momento del juego.

Algunas variaciones del juego incluyen la prueba del círculo dibujado en el suelo. Para realizarla, uno de los participantes tiene que arrojar el trompo, el mismo que debe quedar girando dentro del círculo. La idea es que el resto de participantes intente pegarle a ese trompo. Cuando el trompo termina de girar, tiene que quedar fuera del círculo. Los participantes no lo pueden sacar por sí mismos, sino que debe salir con los golpes o choques de los otros. Si el trompo sale del círculo todavía en movimiento, se puede tomar con la mano, donde debe seguir bailando. Luego, se lanza sobre los otros trompos. El juego no tiene fin.

Tradiciones orales

La vertiente milagrosa

Se dice que, una noche, una joven llevaba un bulto de leña. De regreso a casa, le agarró un fuerte aguacero. Huyendo de la lluvia, se refugió en un árbol. Para su sorpresa, empezó a ver caminar al bulto de leña, corrió a su casa y, asustada, le contó a su familia. La familia, azorada, salió de casa a ver qué era lo que sucedía. Al llegar al lugar, se dieron cuenta que los troncos de leña robustecían gracias al agua, se hacían de gran tamaño e, inmediatamente, en aquel lugar se formó una fuente que proveía de agua cristalina al pueblo. Quedando un pequeño

³ Actividad tomada de Ordoñez (2014).

bulto de la leña, se escuchó una voz que decía "no tumben los árboles que son ellos quienes absorben el agua de las lluvias. Si se acaban los árboles, habrá sequía". Desde ese entonces, los campesinos admirados siguieron las instrucciones.

Cuentos ancestrales

Leyenda de Cantuña.

El Padre Almeida.

Cuentos para trabajar la consciencia historia

Las anti-princesas.

Resultados

En base a la metodología planteada y la teoría fundamentada, se obtienen los siguientes resultados de las dinámicas propuestas:

- El aprendizaje activo y articulado en las actividades lúdicas, provee a los niños un involucramiento directo con su aprendizaje y, a través del disfrute otorgado por el juego, los niños conocerán y comprenderán las diversas prácticas ancestrales que forman parte de una determinada cultura.
- La política pública fundamenta la necesidad de revitalizar los saberes ancestrales y la mejor manera de implementar estos saberes es por medio del juego.
- La metodología cualitativa permite centrar el foco de la investigación en la interpretación de las diversas prácticas culturales ancestrales para, de esta manera, hacerlas visibles en las nuevas generaciones.
- Los saberes ancestrales y la consciencia histórica de hechos pasado son elementos fundamentales que forman parte de nuestra identidad y deben ser impartidos en los diferentes niveles educativos, enfatizando el nivel inicial como primera base de desarrollo.

Conclusiones

En relación a todo lo expuesto se concluye lo siguiente:

- La reproducción de los saberes ancestrales en educación inicial constituye un mecanismo esencial para estimular la identidad cultural y la vigencia de prácticas culturales diversas.
- Los saberes ancestrales se componen de varios elementos como tradiciones, costumbres, platos típicos, rituales y juegos tradicionales.
- El aprendizaje es consecuencia del conocimiento de los saberes ancestrales, siendo un fundamento propio para identificar nuestra cultura.
- La práctica de los saberes ancestrales propicia una conexión profunda entre el niño y la cultura.
- La consciencia histórica es un mecanismo primordial que propicia la reflexión del niño en torno a hechos pasados que tienen consecuencias en el presente y seguirán vigentes en el futuro.
- Las actividades lúdicas constituyen los medios fundamentales para desarrollar los saberes ancestrales y la consciencia histórica.

Referencias bibliográficas

- Auqui, M. A. (2016). *Determinar la importancia de la enseñanza del idioma quichua en el conocimiento de saberes ancestrales con los niños y niñas de 3 años de edad. Cartilla básica del idioma quichua dirigido a docentes del centro infantil del buen vivir "Comititos II" del distrito metropolitano de Quito*. (Proyecto de investigación previo a la obtención del título de tecnóloga en el desarrollo del talento Infantil), Instituto Tecnológico Cordillera, Quito, Ecuador. Recuperado de: <https://dspace.cordillera.edu.ec/handle/123456789/2265>
- Canedo, G. (2008). *Tradiciones ancestrales*. Madrid, España: Nueva Biblioteca
- Gonzabay, P. (2018). *Rescate de saberes ancestrales por medio de actividades lúdicas en busca del desarrollo integral del niño*. (Tesis de pregrado previo a la obtención del título de licenciada en ciencias de la educación, mención educación inicial y parvularia) Universidad técnica de Machala, Machala, Ecuador. Recuperado de: <http://186.3.32.121/handle/48000/12197>
- González, J. H. (1998). *El Proyecto Educativo de la Universidad Icesi y el Aprendizaje Activo*. Cali, Colombia: Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje.
- Lema, P. A., & Morejón, M. G. (2020). *Lineamientos alternativos bajo enfoque de un estudio de capacidades para la transmisión de saberes ancestrales en beneficiarios asistentes al centro del adulto mayor, parroquia La Esperanza, 2019* (Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Ingeniería en Gestión y Desarrollo Social) Universidad técnica del norte, Ibarra, Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/10482>
- Mieles, M., & García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Moreira, A. (2015). *Propuesta para el rescate de la identidad cultural, costumbres y tradiciones de los pueblos de la costa*. (tesis de pregrado previo a la obtención del título de licenciada en ciencias de la educación, mención cultura física) Universidad técnica de Macha, Machala, Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/3987>
- Ordoñez, G. E. (2014). *Influencia de los saberes ancestrales en la formación de la identidad cultural de los niños de 4 a 5 años de los centros de educación inicial de la parroquia Chiguilpe de la Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas*. (Tesis de maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador. Recuperada de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/30663>
- Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. *Revista de educación y humanidades*, (5), 61-76.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2011). *Ley orgánica de educación superior*.
- Revilla, D., & Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales* (65), 113-125. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n65/0123-885X-res-65-00113.pdf>
- Reyes, L. (2011). Rituales de invocación a deidades ancestrales zoques. *Revista Liminar* 9(2), 83-92.
- Ruiz, R. E. (2016). *Saberes ancestrales. Estudio de caso: la comunidad de Los Chachis en Santo Domingo de los Tsáchilas* (Tesis de maestría). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7170>
- SENESCYT (2013) *El diálogo de saberes en los estados plurinacionales*.
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2005, 11 de agosto). *Informe preliminar sobre la conveniencia y el alcance de una carta internacional de juegos y deportes tradicionales. Informe preliminar sobre la conveniencia y el alcance de una carta internacional de juegos y deportes tradicionales*. París, Francia.

La mitología Shuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Johanna Magaly Guaraca Suqui

Jennifer Roxana Salto Carranza

Diego Mauricio Suqui Pizarro

Estudiantes investigadores

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Resumen

Este proyecto de investigación abarca la importancia del conocimiento ancestral, como la mitología que se transmite a través de la oralidad en las distintas familias de las comunidades culturales. Sin embargo, este saber puede también ser aplicado en la educación al momento de ser integrado con los conocimientos populares. Por lo tanto, este trabajo tiene la finalidad de diseñar una estrategia metodológica, a través de diversos recursos didácticos en las áreas del conocimiento de Lengua y Literatura de la Nacionalidad y Lengua y Literatura Castellana, dirigida a los estudiantes de noveno grado de Educación General Básica. El trabajo se basa en el mito popular de la comunidad "Shakaim/El Dios del trabajo", en el cual se realiza la enseñanza de los valores éticos y morales, con la incorporación de un conocimiento popular, como la comprensión lectora. A partir de este proceso, se reconoce la importancia que tiene el saber ancestral, el cual puede convertirse en un método innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello por lo que ésta es una investigación-acción, con un enfoque cualitativo, cuantitativo y etnográfico interpretativo, donde las distintas estrategias metodológicas dieron resultados favorables que permitieron fortalecer la práctica en valores y la cosmovisión Shuar. Para ello, se contó con la ayuda de: 1) La creación de material didáctico a partir de las preferencias de los estudiantes; 2) Actividades lúdicas para despertar el interés estudiantil, para la construcción de su aprendizaje; y 3) Fortalecimiento lingüístico y cultural a partir del mito "Shakaim/ El Dios del trabajo".

Palabras clave: Mitología, valores éticos y morales, cosmovisión Shuar, estrategias metodológicas, oralidad, conocimientos populares.

Abstract

This research project covers the importance of ancestral knowledge, such as the mythology that is given through the orality in the different families from cultural communities. However, this knowledge can be applied in education, by integrating it with popular knowledge. Therefore, this work proposes a design of a methodological strategy, through diverse didactic resources in the areas of knowledge of Language and Literature of the Nationality and Spanish Language and Literature, which have been addressed to ninth grade students of General Basic Education. We begin with the community's popular myth "Shakaim / The God of work", which contains a teaching regarding ethical and moral values, combined with popular knowledge, such as reading comprehension. Parting from this ideas, ancestral knowledge has been recognized as an innovative method in the teaching-learning process. Therefore, this research is a research-action one, with a qualitative, quantitative and interpretive ethnographic approach, where the different specific methodological strategies allow to strengthen the ethical values and the Shuar worldview. For this, the research relied on : 1) The creation of teaching material based on the preferences of the students ; 2) Playful activities to awaken the interest of the students for the construction of their learning ; and 3) Linguistic and cultural strengthening through the myth "Shakaim / The God of work".

Keywords: Mythology, ethical and moral values, shuar worldview, methodological strategies, orality, popular knowledges.

Introducción

La historia de la Educación Intercultural ha implicado una lucha constante para que esta sea reconocida, respetada y valorada, debido a que ha estado sometida por una educación tradicional y eurocéntrica. Por ende, hoy en día, los docentes de las escuelas bilingües optan por implementar en la educación diversas metodologías, estrategias y técnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de sus saberes autóctonos y, a la vez, integrar los conocimientos del mundo moderno, enfatizando su legado ancestral.

Sin embargo, en ocasiones, las instituciones educativas hacen uso de métodos tradicionales, como la memorización, la falta de material didáctico innovador y el docente como centro de la enseñanza aprendizaje. Es por ello por lo que se ha impedido el desarrollo creativo y la participación de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos; a su vez, esto ha provocado cierto desinterés en aprender más sobre la identidad cultural propia.

El Ecuador, al considerarse un estado plurinacional, acoge a los distintos pueblos y nacionalidades, ya que tiene la obligación de revitalizar y conservar la lengua y los saberes ancestrales de cada nacionalidad. Con base en lo que dice el MINEDUC (2013), se establece que los centros e instituciones educativas interculturales trabajen tanto en la integración de los saberes y conocimientos de la comunidad como en los saberes populares. Por ende, los nuevos métodos de enseñanza intercultural buscan una alternativa para suplantarse al sistema educativo tradicionalista y homogeneizador y, de esta manera, garantizar una calidad educativa fortaleciendo y preservando estos conocimientos en la memoria colectiva (Conejo, 2008).

No obstante, la nacionalidad Shuar inicia su formación moral y ética desde el hogar. Los padres utilizan la mitología para desarrollar y fomentar aquellos valores de comportamiento. Estos mitos han sido heredados de sus antepasados, a través de la oralidad, y transmitidos de generación en generación para continuar las tradiciones ancestrales.

Al mismo tiempo, los mitos han sido tergiversados al momento de ser narrados, debido a que cada individuo tiene su propia perspectiva. Además, se los ha ido adaptando a los pensamientos e ideologías populares, por lo que sería conveniente transmitir los mitos mediante la oralidad y la escritura, para mantener la esencia de la mitología original de la cultura (Anguash, 2018).

Con esto en mente, la oralidad es vista como un intercambio verbal directo entre las personas, con la finalidad de compartir narraciones que manifiesten valores, actitudes y conductas, siendo los mitos un ejemplo de ello. Por ende, la oralidad mantiene viva la memoria colectiva, que es parte de la sociedad. Estos conocimientos se encuentran presentes en diferentes contextos y varían dependiendo de la cultura y cosmovisión (Boito & De la Cruz, 2000).

Una de las narraciones más populares de la cultura Shuar son los mitos, que, en el ámbito educativo, pueden emplearse como una estrategia didáctica, puesto que los mitos transmiten hechos extraordinarios sobre la vida de personajes valientes y con fuerza sobrehumana, permitiéndoles realizar hazañas heroicas, donde son venerados y conocidos por la gente de los distintos pueblos. Esto genera una fascinación por conocer más acerca del mito. Por ende, el docente podría combinarlos con distintas actividades lúdicas. Como objetivo de esta investigación, se busca fomentar y comprender la cosmovisión shuar y los valores presentes que se pueden encontrar a partir de un mito en distintas áreas de aprendizaje.

Desarrollo

Cabe mencionar que se han realizado trabajos previos, con la finalidad de que la mitología popular se integre en la educación. Por ejemplo, el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia desarrolla una investigación planteada por López et al., (2003) “Cómo enseñar a través de los mitos populares, a partir de distintas estrategias didácticas”, donde se elaboran fases para emplear varios mitos, como los mitos de Ícaro, Narciso, Edipo o Tántalo, al vincularlos con dominios de aprendizaje curriculares para la formación de los estudiantes. Por ello, se ha llegado a la conclusión de que el aplicar el mito permite fomentar la creatividad, la forma de interpretar el sentido de las lecturas y a la vez desarrollar la parte imaginativa de los estudiantes, al momento de recrear textos literarios, visuales y artísticos. Estas actividades refuerzan el trabajo colectivo como individual. Además, la enseñanza-aprendizaje estimula la personalidad y la manera cómo se identifica el estudiante ante la sociedad.

Por otra parte, en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación del Sistema de Educación Superior Semipresencial, centro Universitario Guayaquil, se realizó un estudio sobre el “Impacto de la mitología

Griega como estrategia metodológica en la comprensión lectora de los estudiantes de Octavo año de educación básica fiscal Intercultural Bilingüe”, donde se mostró la aplicación de diversos métodos de enseñanza con la finalidad de desarrollar la atención y concentración de los estudiantes, por medio de actividades centradas en la lectura de los mitos y leyendas. Estas metodologías permitieron fortalecer una buena comprensión lectora y generaron, a la vez, momentos de reflexión en los que se considera la opinión y el criterio de los demás, ya que el problema inicial era la falta de confianza al momento de expresarse.

Otro trabajo de investigación, desarrollada por Espín (2010) titulado “Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión de los estudiantes de octavo año del instituto superior tecnológico experimental Luis Martínez” muestra cómo la aplicación de talleres culturales centrados en distintas fases –organizadas alrededor del ver, actuar, juzgar, revisar y celebrar– permite que los estudiantes conozcan los mitos de la cultura Shuar y la Griega, llegando a la conclusión de que estas actividades innovadoras y creativas fortalecen la comprensión e interpretación de textos literarios, logrando un aprendizaje significativo.

En base al análisis previo de estos antecedentes y con la experiencia adquirida durante la etapa de inmersión, se desarrolló un diálogo con diferentes miembros de la comunidad, del cual surgió el interés por aplicar estrategias metodológicas que incluyeran la narración e interpretación de los mitos propios de la nacionalidad, teniendo en cuenta su riqueza cultural. Por lo que se escogió uno de los mitos más conocidos para la cultura Shuar, titulado “Shakaim/ Dios del trabajo”. Con el siguiente trabajo, se busca implementar contenidos curriculares con pertinencia cultural y lingüística, partiendo desde las siguientes fases.

Fase de análisis

Se desarrolló el análisis de diferentes instrumentos y herramientas de recolección de datos (entrevistas estructuradas, encuestas dirigidas a los estudiantes, guías de observación y exploración ejecutadas en el campo) los mismos que permitieron identificar las necesidades y preferencias de los estudiantes y docentes, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico y significativo.

Para llevar a cabo la selección de aquel material didáctico y la selección del mito, se realizó una investigación-acción participativa con distintos actores de la institución educativa y la comunidad. Es por ello que se precisa una reflexión de los datos obtenidos y las estrategias elaboradas, tomando en cuenta que la siguiente investigación es de carácter cualitativa, cuantitativa y etnográfica interpretativa. En este proceso participaron tres docentes de la Unidad Educativa del Milenio Guardianas de la Lengua Bosco Wisuma. De igual forma, formaron parte del mismo veinte y nueve estudiantes del noveno año, de entre los cuales, 16 son mujeres y 13 hombres; además, participaron dos familias de la comunidad Yukias, donde el muestreo se aplicó en el año 2018.

Reflexión y discusión

Perspectivas de personajes involucrados en la educación: Entrevistas

A partir de las opiniones expuestas, comentan que existen brechas entre los docentes por la falta de conocimiento de la cultura Shuar para impartir las clases, ya sea el idioma, la religión o sus costumbres. Además, enfatizan que la mayoría de estudiantes provienen de escuelas hispanas, donde se acostumbran a utilizar la mayor parte del tiempo para la lectoescritura y la socialización entre pares en el idioma castellano.

Por ello, el rector manifiesta que el uso de los mitos es un recurso adecuado para la enseñanza de su cosmovisión. Sin embargo, en la actualidad, la costumbre de transmitir mitos ha ido desapareciendo poco a poco en las familias, por lo que, ciertos mitos quedan en el olvido de la memoria Shuar. Como lo manifiesta Amaro (2008), la mayoría de las civilizaciones heredan un gran pasado que es valorado, venerado y conocido por la comunidad, con la suficiente fuerza para atravesar el tiempo y sobrepasar a las explicaciones históricas y antropológicas de un origen real mediante una comprobación científica, un pasado que se plasma en un mito, ofreciéndole a la comunidad identidad y la capacidad de subsistir a partir de su realidad.

En referencia a esto, el docente de Lengua y Literatura de la nacionalidad nos supo manifestar la importancia que tiene la enseñanza de mitos para los estudiantes, ya que es parte esencial de la cultura shuar. En ellos, se enseñan los orígenes de la nacionalidad, sus deidades, tradiciones, fiestas y significados, entre otras cosas. Guzmán (2014) menciona que la cosmovisión, al tener diferentes perspectivas o percepciones de ver el mundo

o a la naturaleza, contiene distintas informaciones almacenadas que enseñan la forma de verse así mismo y al otro, además de generar una cosmovivencia de vivir respetando y compartiendo lo que la naturaleza les brinda.

En concordancia con esto, la jefa de área de Lengua y Literatura Castellana habló acerca de la efectividad de los mitos en su materia. Aunque no es nativa de la nacionalidad Shuar, está consciente de la incidencia que tiene en sus estudiantes aprender sobre la identidad de su nacionalidad. A este propósito, Álvarez (2013) manifiesta que la interpretación de un texto escrito, hablado, actuado, imaginado o diagramado implica tener presente la imposibilidad de cerrar el horizonte de sentido del comprender, pues, en realidad, éste es la llave que posibilita la generación de nuevos significados y nuevas historias por contar, de ahí la riqueza del mito. Por otra parte, otro método que utiliza la docente es tener un diálogo con sus padres o abuelos acerca de su pasado ancestral. Por ende, la aplicación de los mitos, en distintas áreas y de diversas maneras, permite al estudiante conocer e interactuar con los saberes y conocimientos de su cultura.

Instrumentos para la recolección de datos

De igual manera, se aplicó una encuesta de diagnóstico a los estudiantes de noveno año de educación básica. Además, se registró la información en las guías de exploración y observación de la comunidad Sagrado Corazón de Yukias. Los datos registrados permitieron comprender el diseño de distintos materiales pedagógicos con pertinencia cultural usados por los docentes y, de igual forma, la importancia que tiene el mito en la comunidad y en la institución, debido a que es transmitido oralmente con la finalidad de enseñar valores que ayuden a fortalecer las normas de convivencia social.

Los mitos se encuentran en la memoria individual y colectiva de las personas y son transmitidos de generación en generación. En algunas ocasiones, los mitos tienen diferentes variantes, por lo cual, surgen cambios al ser narrados. A su vez, los docentes usan este recurso dentro de la educación para que el estudiante se sienta identificado con su cultura y no tenga vergüenza de practicarla. Los mitos más mencionados por los estudiantes son: Etsa, Shakaim, Nunki, Nantu, Aju e Iwia, de los cuales un 46% se transmite en la lengua materna. Por otro lado, un 54% se transmite en la lengua castellana, lo cual refleja al castellano como el idioma más utilizado.

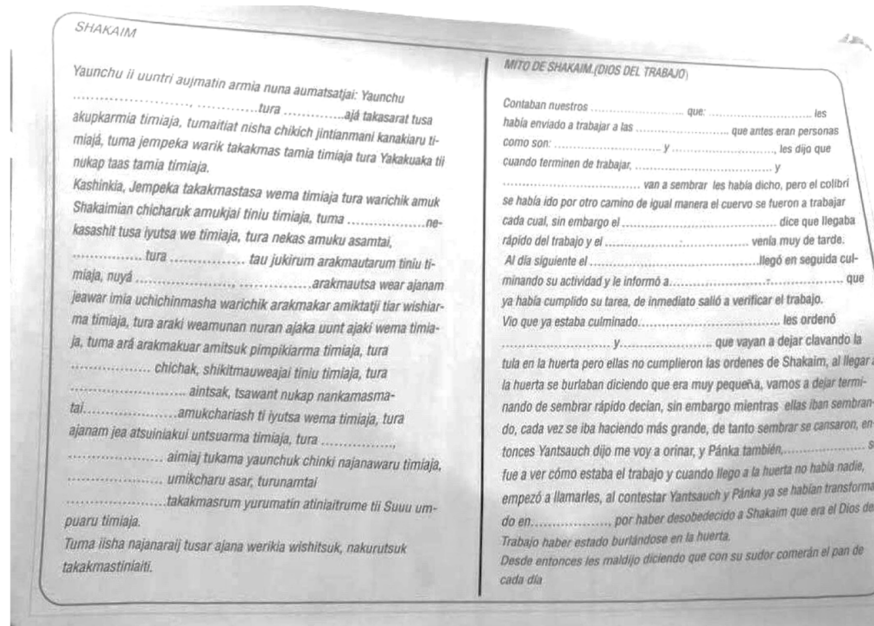
Por lo tanto, es primordial que la enseñanza de los mitos en la educación se realice en su lengua materna, para revalorizar y fortalecer su cultura; ya que, para una educación de calidad intercultural, es esencial el desarrollo y dominio de los códigos de escritura y lectura en la lengua de su nacionalidad, mientras que el castellano debe emplearse como lengua de relación (MINEDUC, 2017).

Fase de diseño

El siguiente material didáctico se puede aplicar en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, permitiendo fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes. Cabe recalcar la importancia de realizar esta actividad, debido a que permite al estudiante captar objetivamente el mensaje enviado por un autor en la parte escrita del texto. En consecuencia, a esto se lo puede vincular con la asignatura de Lengua y Literatura de la Nacionalidad, pues enseña distintos valores, además de enseñar la facultad de diferenciar lo bueno de lo malo en el comportamiento humano (Carrasco, 2009).

Para la implementación del proyecto se realizó una gigantografía donde está transcrito el mito de Shakaim en lengua castellana y shuar con espacios vacíos, con la finalidad de que los estudiantes fortalezcan la comprensión lectora, a la vez de lo simbólico y fonético del vocabulario de ambas lenguas.

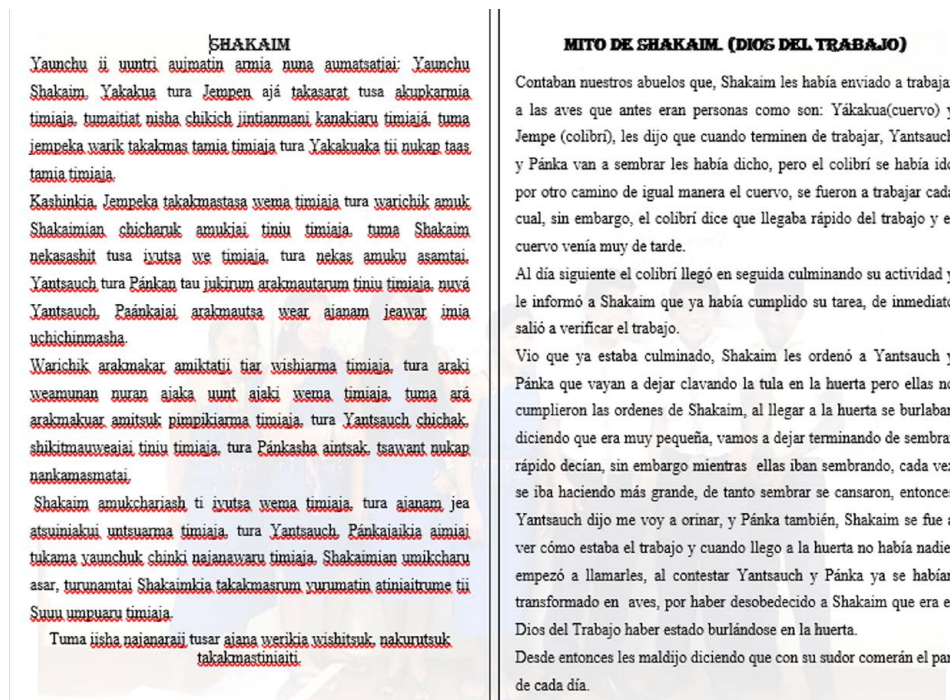
Figura 1. Gigantografía del mito de Shakaim/Dios del trabajo transcrita en Shuar y castellano



Fuente: Autores integrantes del grupo, 2018.

Igualmente, se diseñó una hoja que contiene el mito de “Shakaim/ Dios de trabajo”, tanto en castellano como en shuar, cuyo objetivo es que cada estudiante realice una lectura previa y completa. Debido a que esta actividad se vincula simultáneamente con otras.

Figura 2. Hoja impresa con el mito Shakaim



Fuente: Autores integrantes del grupo, 2018

Además, se seleccionaron y elaboraron tarjetas pequeñas que contenían palabras e imágenes de los personajes, valores y antivalores, que se puedan inferir a partir del mito trabajado. A su vez, se realizó una

selección de tarjetas con ilustraciones con diferentes deidades ajenas a la cultura Shuar, es decir, con dioses de la mitología griega. La idea fue que los estudiantes pudieran diferenciar y reconocer a las divinidades de su cultura de las demás.

Figura 3. Cajas del saber



Fuente: Autores integrantes del grupo, 2018.

Desde luego, esta actividad permite a la creatividad jugar un rol importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que permite trabajar con la información del texto escrito, en este caso el mito incompleto de la gigantografía, que debe ser completado y dotado de sentido, así como las imágenes, a las cuales también se debe dar un significado.

De igual manera, se elaboró un cartel blanco dividido en tres partes: deidades, valores y antivalores, con el fin de que los estudiantes identifiquen las tarjetas que pertenecen al mito y, además, de que comprendan los valores mediante el antivalor presente en esta narración.

A modo de evaluación, se formularon distintas preguntas en base a las habilidades desarrolladas al tema abordado, con la finalidad de conocer si las actividades propuestas cumplieron con su objetivo. Aquellas preguntas incitan al estudiante a reflexionar y a pensar para construir su propio aprendizaje. A continuación, se incluyen algunos ejemplos:

- En base al texto, ¿cuál es el personaje y deidad que más aparece en el mito?
- Elija un valor presente en el mito y explique cómo lo aplicaría en su vida diaria.

Todas las tarjetas con imágenes y palabras se encuentran organizadas en cuatro cajas pequeñas de cartón: la primera corresponde a las deidades, tanto de la nacionalidad Shuar (Ayumpum, Etsa, Nunkui, Arutam) como griega (Poseidón, Zeus, Atenea, Anubis); la segunda incluye los personajes del mito de shakaim como los abuelos, Jempe, Yankuaka, Panka, Yantsauch, aves y Shakaim; la tercera, los valores y antivalores; y, finalmente, la última consiste de preguntas que permiten verificar el conocimiento adquirido por los estudiantes con su respectiva reflexión (**Cfr. Anexo 4**).

La finalidad de estas cajas es generar curiosidad por su contenido, para que el estudiante, al momento de participar, escoja las tarjetas correctas y genere una reflexión del porqué escogió aquella imagen, debido a que, dentro de ellas se encuentran distintas ilustraciones que no pertenecen al mito.

Glosario de términos:

Ayumpum: Dios de la Muerte.

Etsa: Dios Sol.

Nunkui: Diosa de los Lagos y los Ríos.

Arutam: Dios de las Cascadas.

Jempe: Colibrí.

Yankuaka: cuervo.

Panka: aves.

Yantsauch: aves.

Poseidón: Dios del Mar

Zeus: Dios del Trueno
Atenea: Diosa de la Sabiduría
Anubis: Dios de la Muerte egipcio.

Fase de implementación

Se iniciará con la formación de grupos, de acuerdo a la cantidad de estudiantes con la que cuente el aula, para que realicen la lectura comprensiva del mito en ambos idiomas. Posterior a eso, se trabajará con la gigantografía, que, al tener espacios faltantes, puede ser completada con las imágenes o palabras que se encuentran en una de las cajas que estarán ubicados en un lugar específico del aula. Estas imágenes deben ser seleccionadas para que tengan una relación y le den sentido al mito transcrito en la gigantografía al momento de colocarlas en los espacios en blanco, con el fin de reforzar la comprensión lectora.

Después de esta actividad, los distintos grupos irán seleccionando qué valor y antivalor están presentes en el mito, con el fin de repensar las actitudes que están tomando en sus vidas cotidianas y qué cualidades les gustaría seguir practicando. Una vez identificados los valores, un miembro del grupo, apoyado por el mismo, seleccionará una imagen de las cajas y la ubicará en el otro cartel en blanco, para poder diferenciar entre ellas y socializar el aspecto positivo y negativo de cada uno. Además, se identificará qué deidades están presentes en el mito y, de igual manera, se las colocará en el mismo cartel, para así tener un material didáctico que les permita recordar la riqueza cultural que poseen.

Para finalizar la actividad, se realizará una serie de preguntas que están dentro de la caja, de la cual se escogerá una pregunta y, de manera grupal, los estudiantes culminarán con una reflexión para obtener la respuesta pertinente. Cabe mencionar que todo el material didáctico desarrollado generará un recurso de aprendizaje que les podrá servir posteriormente.

Es importante recalcar que las actividades mencionadas en cada una de las fases constituyen una propuesta que aún no ha sido aplicada; sin embargo, el material didáctico ha sido planificado y elaborado por los autores en base a las experiencias obtenidas por las prácticas preprofesionales, las cuales pueden ser empleadas como actividades de apoyo para los docentes dentro del ambiente áulico.

Para tener un mejor entendimiento de las actividades propuestas anteriormente, se presenta el mito Shakaim en el idioma Shuar y traducida al castellano.

Mito de "Shakaim/Dios del trabajo" en Shuar

Autor: Tsere Pedro Washikiat & Maria Siro (2017).

Yaunchu ii uuntri aujmatin armia nuna aumatsatjai: Yaunchu Shakaim, Yakakua tura Jempen ajá takasarat tusa akupkarmia timiaja, tumaitiat nisha chikich jintianmani kanakiaru timiajá, tuma jempeka warik takakmas tamia timiaja tura Yakakuaka tii nukap taas tamia timiaja.

Kashinkia, Jempeka takakmastasa wema timiaja tura warichik amuk Shakaimian chicharuk amukjai tiniu timiaja, tuma Shakaim nekasashit tusa iyutsa we timiaja, tura nekas amuku asamtai, Yantsauch tura Pánkan tau jukirum arakmautarum tiniu timiaja, nuyá Yantsauch, Paánkajai arakmautsa wear ajanam jeawar imia uchichinmasha.

Warichik arakmakar amiktatji tiar wishiarma timiaja, tura araki weamunan nuran ajaka uunt ajaki wema timiaja, tuma ará arakmakuar amitsuk pimpikiarma timiaja, tura Yantsauch chichak, shikitmauweajai tiniu timiaja, tura Pánkasha aintsak, tsawant nukap nankamasmatai.

Shakaim amukchiarash ti iyutsa wema timiaja, tura ajanam jea atsuiniakui untsuarma timiaja, tura Yantsauch, Pánkajai aimiaj tukama yaunchuk chinki najanawaru timiaja, Shakaimian umikcharu asar, turunamtai Shakaimkia takakmasrum yurumatin atiniaitume tii Suuu umpuaru timiaja.

Tuma iisha najanaraij tusar ajana werikia wishitsuk, nakurutsuk takakmastiniaiti.

Mito Shakaim/ Dios del trabajo en castellano

Traducida por: Domingo Antun (2018)

Contaban nuestros abuelos que Shakaim les había enviado a trabajar a las aves que antes eran personas como son: Yákakua (cuervo) y Jempe (colibrí). Les dijo que cuando terminen de trabajar, Yantsauch y Pánka van a sembrar; les había dicho, pero el colibrí se había ido por otro camino, de igual manera el cuervo, se fueron

a trabajar cada cual. Sin embargo, el colibrí dice que llegaba rápido del trabajo y el cuervo venía al final de la tarde.

Al día siguiente, el colibrí llegó enseguida culminando su actividad y le informó a Shakaim que ya había cumplido su tarea. De inmediato, salió a verificar el trabajo.

Vio que ya estaba culminado. Shakaim les ordenó a Yantsauch y Pánka que vayan a dejar clavando la tula en la huerta, pero ellas no cumplieron las órdenes de Shakaim. Al llegar a la huerta, se burlaban, diciendo que era muy pequeña. Vamos a dejar terminando de sembrar rápido, decían. Sin embargo, mientras ellas iban sembrando, cada vez se iba haciendo más grande. De tanto sembrar, se cansaron. Entonces Yantsauch dijo, me voy a orinar, y Pánka también. Shakaim se fue a ver cómo estaba el trabajo y cuando llegó a la huerta no había nadie. Empezó a llamarles. Al contestar Yantsauch y Pánka, ya se habían transformado en aves, por haber desobedecido a Shakaim, que era el Dios del Trabajo y por haber estado burlándose en la huerta. Desde entonces, les maldijo diciendo que con su sudor comerán el pan de cada día.

Análisis del Mito “Shakaim/ Dios del trabajo” en base a la cultura Shuar

En la cosmovisión Shuar, existen cuatro dioses diferentes. Este mito menciona a uno de ellos, Arutam, que también es representado como Shakaim, quien da origen al bosque selvático como un ecosistema, enseñando el valor de manejar y aprovechar los recursos del mismo, a través de un trabajo sustentable, de manera consciente y responsable.

Es por esto que Shakaim es la representación de un hombre trabajador que enseña a la gente Shuar a cultivar sus propios alimentos, siendo ésta su principal y más importante actividad de sustento. Por aquel motivo, se realizan plegarias al dios del trabajo antes de la producción y cultivo, para evitar peligros presentes en aquella actividad agrícola.

En el mito, se puede apreciar una reflexión de valores a través de los antivalores, a partir de las consecuencias que traen al momento de tomar decisiones. Por lo tanto, se entiende la importancia mitológica para el desarrollo ético y moral de los niños y jóvenes, sin perder el valor que trae consigo el conservarlo y transmitirlo. Es oportuno mencionar que los valores presentes en el mito son: la honestidad, la obediencia y la responsabilidad, pudiendo ser trabajados desde cualquier ámbito de la vida cotidiana.

Conclusiones

La búsqueda de información y las prácticas preprofesionales de inmersión permitieron aclarar el uso adecuado de distintas estrategias metodológicas que integren los saberes populares con los ancestrales, así como el manejo de materiales didácticos para fortalecer la cosmovisión Shuar y la enseñanza de los valores que están presentes en el mito, a través de la comprensión lectora. De esta manera, se reconoce el valor y la incidencia que tiene el mito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En base al análisis metodológico (entrevistas, encuestas y observación participante), se elaboró material didáctico, creado a partir de las preferencias de los estudiantes y los recursos contextualizados, que ayudan a comprender y asimilar de manera sencilla y eficaz el contenido que se aborda, además de fortalecer y revitalizar los conocimientos sobre la cultura Shuar, mediante la comparación del mito, como lo establece los fines del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

Con las actividades lúdicas planteadas para el desarrollo de esta propuesta, se pretende despertar el interés estudiantil, llevándolos hacia una construcción de su propio aprendizaje. Álvarez (2013) menciona que la educación debe despertar el interés de conocer más sobre el pasado cultural, es por ello que utilizar los conocimientos ancestrales como el mito ayuda a mantener viva una cultura, con los valores que son fundamentales para la convivencia social.

Sin embargo, el mito no tiene límites para integrarse en cualquier área de conocimiento, siendo adaptable en todos los niveles educativos; por lo que es fundamental que el docente cree estrategias innovadoras e interactivas para que la educación no se torne lineal.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2013). La interpretación de los mitos desde la hermenéutica analógica. *Cuicuilco*, 20(58), 77-89.
- Amaro, M. (2008). El mito en la construcción cultural. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 2(2), 15-19.
- Anguash, S. (10 de mayo del 2018). El mito. (J. Guaraca, J. Salto & D. Suqui Entrevistadores). Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1e63otAnJEEVPbthkaXkXrkskpVy032Vp>
- Arellano, A. C. (2008). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad, Revista de Educación*, 3(2), 64-82.
- Boito, E., & De la Cruz, M. (2000). La importancia de la oralidad en la cultura contemporánea. El caso de» El caldero de los cuenteros en Córdoba». *Revista Latina de Comunicación Social*, 3(35).
- Brito, R. & Martínez, M. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(1), 171-189.
- Carrasco, J. (2009). *Una didáctica para hoy: Cómo enseñar mejor*. Madrid, España: Ediciones RIIALP.
- Espín, G. (2010). *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico experimental Luis A. Martínez Durante el año 2009-2010* (Tesis de maestría). Universidad técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Guzñay, J. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. *Universitas*, (21), 17-19.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Moreno Muñoz, C., Jerez Martínez, I., Encabo Fernández, E., & López Valero, A. (2003). Cómo enseñar a través de los mitos. La Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 15, 121 - 138.
- Mullo, M. & Villamar, M. (2017). *Impacto de la mitología griega como estrategia metodológica en la comprensión lectora de los estudiantes de Octavo año de Educación básica fiscal Intercultural Bilingüe Fernando Daquilema, zona 8, distrito 8, cantón Guayaquil, Provincia de Guayas, periodo lectivo 2015-2016* (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

2.

**ESTUDIOS SOBRE
LAS PERSPECTIVAS
INTERCULTURALES DE
LA EDUCACIÓN Y EL
DIÁLOGO EPISTÉMICO**

El proceso educativo en la transferencia de los saberes ancestrales en la zona sur de Ecuador

Mónica Hinojosa Becerra
Franklin Marcelo Sánchez Pástor

Alba Susana Valarezo Cueva

Ángel Polivio Chalán Clalán

Docentes investigadores
Universidad Nacional de Loja, Ecuador.

Resumen

El presente trabajo de investigación, denominado "El proceso educativo en la transferencia de los saberes ancestrales en la Zona sur de Ecuador" tuvo como propósito verificar la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües de la Zona sur de Ecuador. Tiene un enfoque mixto, de tipo exploratorio descriptivo. Para recabar información, se aplicó una encuesta construida en base a los criterios e indicadores de evaluación en el proceso de gestión del currículo del MOSEIB, instrumento que fue aplicado al 36.5% de los docentes inscritos en Educación Intercultural Bilingüe, pertenecientes al Ministerio de Educación en las Provincias de Loja, Zamora y El Oro, lo que representa la muestra no probabilística. Se encuestó a 208 de los 570 docentes. El análisis del presente estudio se apoyó de la teoría y el respaldo legal vigente, llegándose a la conclusión que la aplicación del MOSEIB se da en un 53.3% de los casos en un nivel bueno, el 18.3% de las ocasiones en un nivel muy bueno, y el restante en niveles regulares y deficientes, ya que existen falencias que limitan la transferencia de saberes ancestrales. En gran parte, el problema de la pérdida de identidad social es por la limitada formación y capacitación docente, así como también el poco compromiso de la comunidad y todos los miembros del sistema educativo intercultural bilingüe, los cuales deben trabajar mancomunadamente por mantener y rescatar su cultura y su lengua originaria.

Palabras Clave: Educación Intercultural Bilingüe Ecuador, Transferencia, Saberes ancestrales de la zona 7 Ecuador, Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Abstract

The purpose of this research work called "The educational process in the transfer of ancestral knowledge in the southern zone of Ecuador" was intended to verify the application of the Bilingual Intercultural Education System Model (MOSEIB) in the Intercultural Bilingual Community Educational Centers of the Southern zone of Ecuador. It has a mixed approach, with a descriptive exploratory type; a survey was applied to collect information, based on the evaluation criteria and indicators set on the MOSEIB curriculum, this instrument was applied to 36.5% of the teachers that are enrolled in the Bilingual Intercultural Education Program that belongs to the Ministry of Education, in the provinces of Loja, El Oro and Zamora. In total, 208 out of 570 teachers were surveyed. The present study was supported by the theory and the legal backup, reaching the conclusion that the application of the MOSEIB occurs in 53.3% of the cases at a good level, 18.3% of the time it is applied at a very good level, and the rest of the occasions at regular and deficient levels, since there are shortcomings that limit the transfer of ancestral knowledge. The loss of social identity is due to limited teacher education and training, as well as the lack of commitment of the community and all the members of the bilingual intercultural educational system, who must work together to maintain and rescue their culture and their native language.

Keywords: Bilingual Intercultural Education Ecuador, Transfer, Ancestral knowledge of Ecuador's zone 7, Model for the Bilingual and Intercultural Education System.

Introducción

El desarrollo de la investigación denominada “El proceso educativo en la transferencia de los saberes ancestrales en la Zona sur de Ecuador”, que se encuentra normado para su aplicación en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües de Ecuador, en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Oviedo & Wildemeersch, 2008). Se trabajó en coordinación directa con las autoridades zonales de educación. Cabe resaltar el apoyo incondicional de las autoridades para el cumplimiento de los objetivos planteados, en donde se buscó verificar la aplicación del MOSEIB e identificar debilidades operativas y de infraestructura sobre los educandos y la organización comunitaria de los pueblos originarios, para cuidar y mantener su lengua y cultura.

La presente investigación tiene relevancia porque evidencia la importancia de evaluar y garantizar los procesos de calidad y rendición de cuentas en la Educación Intercultural Bilingüe que, mediante una investigación responsable y participativa, permite recopilar información clara y pertinente. Para ello, se aplicó el uso del método científico, con un enfoque mixto, de tipo exploratorio descriptivo, apoyado en el análisis y síntesis para la interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos; y la inducción y deducción que permitió llegar a conclusiones y recomendaciones para solucionar la problemática. Se utilizó la estadística descriptiva para exponer los resultados en las tablas y gráficas.

Se evidenció que el MOSEIB tiene algunas falencias en su aplicación que deben ser modificados aspectos que tienen que ver con la realidad de las infraestructuras, los docentes de los CECIBs (Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües) de la Zona 7 y enfocarse en la gestión curricular de la lengua y cultura. Se hace énfasis en las limitaciones que tienen los representantes, docentes, líderes, y todos los actores encargados de la Educación Intercultural Bilingüe para eludir la disminución de identidad social de los pueblos originarios.

Importancia del problema

La preocupación se basó en la dicotomía existente entre el discurso dictaminado desde el Estado, a través del Ministerio de Educación con relación a la Educación Intercultural Bilingüe, y la verdadera práctica educativa. La Educación Intercultural Bilingüe es un derecho que fue reconocido en la Constitución del 2008. Desde ese momento hasta la actualidad no se evidencia correspondencia entre el reconocimiento constitucional de este derecho, y las prácticas educativas en estas instituciones de atención indígena. Ello se ha visto reflejado en la pérdida de logros, de identidad, autonomía y de derechos educativos luchados y perseguidos a partir del levantamiento de 1990, donde la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) respaldó este sueño (Almeida, 1991). Ecuador se conforma así con la reproducción de un modelo educativo homogeneizador, que está cada vez más extendido, defendido y perfeccionado por el Estado, y que se sigue legitimando con el lenguaje de la interculturalidad, plurinacionalidad, identidades diversas y la Revolución Ciudadana del Sumak Kawsay (Buen Vivir) (Lara & de la Herrán Gascón, 2016).

Este proceso, que está teniendo lugar a partir de los discursos de interculturalidad y plurinacionalidad en los archivos constitucionales y jurídicos, no ha quedado más que en eso (archivos); ya que, aparte de lo escrito, no se ha podido ver nada reflejado en la práctica educativa. No se han notado repercusiones reales sobre el sector indígena, ni sobre la sociedad ecuatoriana. Este proceso está conduciendo hacia una relación neocolonial entre gobierno y movimiento indígena, y, por otro lado, en una neocolonización social y étnica sobre las propias comunidades indígenas (Lara Lara, 2019).

En los últimos años el concepto de interculturalidad ha entrado en un debate por la polisemia de su significado. En Latinoamérica, concretamente en Ecuador, la interculturalidad es inherente a las relaciones coloniales entre mestizos, indígenas, criollos y blancos. Dichas relaciones, aun en el siglo XXI, son asimétricas y siguen siendo una herencia histórica y estructural (Dietz & Mateos, 2001). La interculturalidad no es sólo un concepto sino que constituye una herramienta eficaz para generar procesos sostenidos de decolonialidad (Walsh, 2009) y redefinición de las relaciones establecidas entre los indígenas y el resto de la sociedad ecuatoriana y entre los indígenas y el destinatario de sus demandas, el Estado y los gobiernos de turno.

La educación intercultural, junto con el derecho a la tierra y al territorio, representan la reivindicación del movimiento indígena como camino para resignificar las relaciones interétnicas en Ecuador (Barnach-Calbó, 1997; Dávalos, 2002; Bretón Solo de Saldívar, 2009; Guerrero y Ospina, 2003). No es una apuesta solo por el reconocimiento de la pluralidad social que caracteriza a las políticas del multiculturalismo (Koldorf, 2010),

sino una vía de escape para la refundación de procesos, para recrear las bases étnicas y culturales que identifican al Estado ecuatoriano, y están acordes con la Constitución del Buen Vivir (Rodríguez Cruz, 2017).

La legislación encaminada al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas no tiene efectos en la vida práctica (Mato, 2009). Existe un acantilado entre la teoría de las leyes y normas y la práctica educativa, de manera tal que aunque el Estado ecuatoriano establezca legalmente un sistema de Educación Intercultural Bilingüe, a través de los resultados de esta investigación y el análisis de esta realidad, se evidencia que la escuela y la sociedad siguen resistiéndose al proceso de interculturalización. Uno de esos obstáculos es el anclaje y arraigo de la institución escolar a la pedagogía homogeneizadora del Estado (Dietz & Mateos, 2001).

Metodología

Esta investigación presenta un enfoque de carácter mixto, es decir cuali-cuantitativo, de tipo exploratorio descriptivo, utilizando el método científico, analítico y sintético, la deducción y la inducción, y la estadística descriptiva, que permitió las tabulaciones y construcción de tablas y gráficas. Se utilizó como técnica para la recolección de información empírica la encuesta (Marín-Gutiérrez, Andrade-Vargas & Iriarte Solano, 2016). La misma que se basó en los lineamientos de evaluación propuestos en el MOSEIB, y algunas interrogantes planteadas por la Dirección Zonal de Educación Intercultural Bilingüe. El muestreo se realizó de manera no probabilística, ya que entraron en la muestra quienes respondieron la encuesta vía correo electrónico. El objetivo general fue determinar el nivel de aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües de la Zona 7, que considera las provincias de El Oro, Loja y Zamora, dentro de la Política Pública de Educación Intercultural Bilingüe, para fortalecer y preservar la cultura y las tradiciones autóctonas como parte de la riqueza social.

El análisis e interpretación de los resultados se realizó en base a las respuestas otorgadas por 208 docentes, que viene a representar el 35.6% de la totalidad de docentes. La muestra es de tipo no probabilística, ya que, de acuerdo con los listados registrados en la Dirección de Educación Intercultural Zona 7, la población es de 570 docentes.

El objetivo general de este trabajo fue verificar la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües de Educación General Básica y Bachillerato de la Zona sur de Ecuador, en relación con el currículo.

Resultados

Considerando lo manifestado por Quispe Lema (2013):

El MOSEIB es un modelo educativo práctico, parte de las necesidades, intereses y aspiraciones de las diversas nacionalidades y pueblos indígenas. Considera las formas peculiares de vida, promueve la valoración y recuperación crítica de la cultura de sus ancestros, contribuye al fortalecimiento social de las respectivas etnias y del país en general, se prevé la participación activa en el hecho educativo de los padres de familia, líderes comunitarios, docentes, discentes y organismos nacionales e internacionales (p. 1).

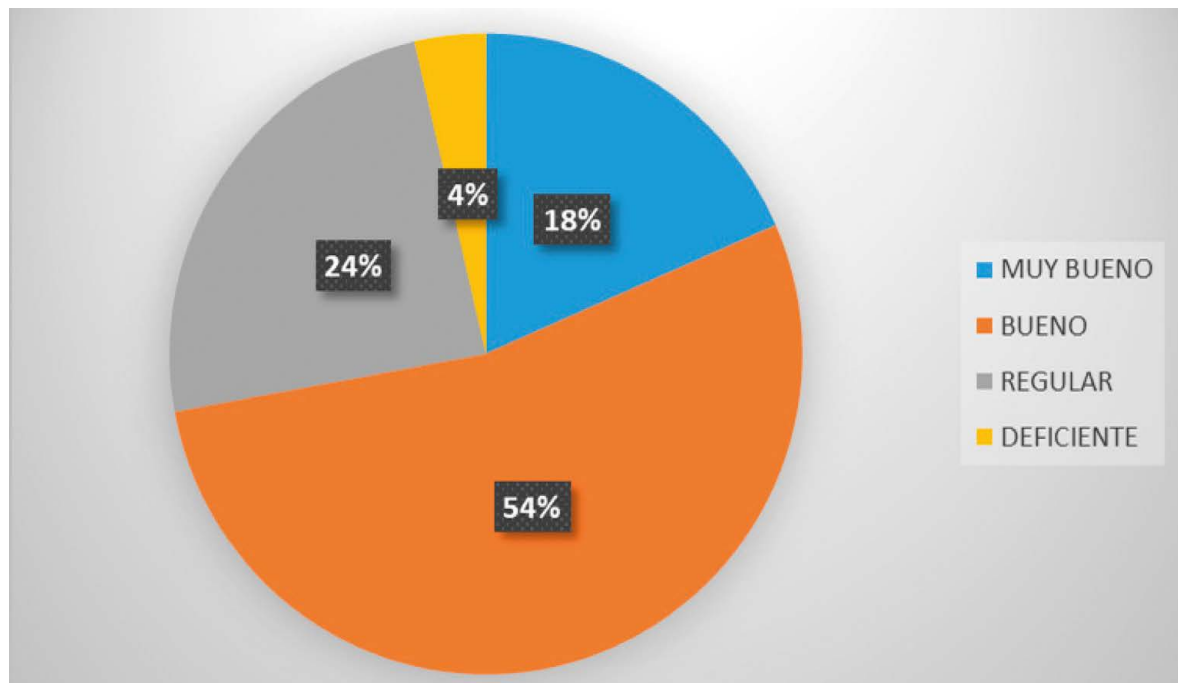
Tabla 1. Promedio total de los resultados encuestas realizadas a 208 docentes Zona 7

No.	La Educación intercultural contribuye a:	Muy Bueno	Bueno	Regular	Deficiente
1	Atender las necesidades psicológicas Pedagógicas y socio-culturales de los niños	34,14%	54,73%	11,13%	0%
2	Preparar a los estudiantes en los diferentes conocimientos y prácticas para la vida	25,86%	54,39%	15,49%	4,12%
3	Desarrollar actitudes de investigación y promover la autoeducación en los estudiantes	6,86%	53,53%	37,46%	0%

4	Incorporar a la educación, los conocimientos y características de cada cultura del Ecuador y de otras culturas del mundo	15,17%	57,97%	24,70%	2,16%
5	Utilizar las lenguas de las nacionalidades como medio de comunicación oral y escrito en todas las áreas del conocimiento	5,06%	60%	32,43%	2,52%
6	Desarrollar el léxico y la expresión oral y escrita de cada una de las lenguas ancestrales	5,78%	48,79%	37,36%	8,54%
7	Producir materiales educativos en la lengua kichwa	35,23%	44,01%	10,02%	7,91%
PROMEDIO		18.3%	53.3%	24.1%	3.6%

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Promedio total de los resultados encuestas realizadas a 208 docentes Zona 7



Fuente: Elaboración propia

El cumplimiento del currículum en el proceso de investigación arroja un 53.3% en un nivel bueno, es necesario reconocer que las mayores debilidades se tienen en utilizar las lenguas de las nacionalidades como medio de comunicación oral y escrito en todas las áreas del conocimiento, pues apenas el 18.3%, de los encuestados responden que su cumplimiento es muy bueno, ya que manifiestan que la mayoría de los docentes, en general, no utilizan las lenguas de las nacionalidades, por la utilidad y falta de práctica en el diario vivir de las comunidades. Se aplica en sus clases el lenguaje castellano. En la gran mayoría de los casos las lenguas originarias solo son una asignatura más. Otra de las debilidades que se pudo detectar es en los resultados que nos arroja la pregunta: Incorporar a la educación los conocimientos y características de cada cultura del Ecuador y de otras culturas del mundo, pues un 24% lo califica como regular y un 3,6%, como deficiente.

Discusión

El MOSEIB es un modelo elaborado por las nacionalidades y pueblos para el ejercicio pleno de sus derechos colectivos. Es así que los pueblos originarios, por medio de este sistema educativo, luchan por la permanencia

de la cultura y las lenguas maternas (Villacís Miranda, 2017). Este trabajo de investigación a través del objetivo propuesto, permitió verificar la aplicación del MOSEIB en los CECIBs de educación en la Zona 7, a través de la encuesta aplicada a los docentes.

Se verificó que el nivel de aplicación de los objetivos del MOSEIB se encuentra en un rango de aplicación bueno con un 53.3%, un 18.3% en un nivel bueno y el 27.6% en un nivel entre regular y malo. Lo que permite inferir el cumplimiento medianamente aceptable. Más allá del compromiso de las autoridades, de los docentes, padres de familia, el mantenimiento de los procesos, las limitaciones en infraestructura y recursos, no permiten que el MOSEIB cumpla sus objetivos de forma efectiva (Bayas Vallejo & Maila Mayla, 2016). Otro aspecto a considerar es que existen diferencias entre los Centros de Educación Intercultural Bilingües de las parroquias urbanas y de las parroquias rurales, en temas de dotación de servicios, tanto en infraestructura como en operatividad para garantizar una educación de calidad.

La práctica y utilización de las lenguas maternas se está extinguiendo por alienación cultural en los contextos familiares, escolares y comunitarios. Negándose así a garantizar la educación como lo determina la Constitución de la República de Ecuador (2008) en su Artículo 26, misma que reconoce a la educación como un derecho que las personas ejercen a largo de su vida, siendo este un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición fundamental para el buen vivir, en donde las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Conclusiones

Luego de analizar los resultados de la presente investigación, se llegó a la conclusión de que los objetivos del MOSEIB en su currículo han alcanzado un nivel de cumplimiento o aplicación buena que se refleja en un 53.3% de los casos en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs) de la Zona 7. Un 27.6% se agrupa en una aplicación del MOSEIB en el rango regular y deficiente, ya sea por desconocimiento del modelo, falta de procesos de capacitación y acompañamiento por parte de las autoridades educativas, directores, docentes, alumnos, representantes o padres de familia y de todos los miembros comunitarios para rescatar y mantener la cultura y la lengua indígena de la Zona 7 de Ecuador (Loja, Zamora-Chinipe y El Oro).

Otros factores visibles que han intervenido para limitar el uso y manejo cotidiano de la lengua kichwa en la mayoría de los centros educativos, en la población juvenil y en la gran mayoría de la población adulta, es el propio sistema educativo manejado e impuesto históricamente desde el Estado nacional, con contenidos ajenos a la realidad socio cultural de las comunidades indígenas; así como el uso de la tecnología y la globalización que representan una barrera para la preservación de la cultura autóctona, ya que aprenden otras ajenas a lo contextual e identitario.

No se verifica el cumplimiento del Artículo 57, en sus numerales 14 y 21, de la Constitución de la República del Ecuador, en referencia a los Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, pues ahí se establece:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Las autoridades Zonales deberán recuperar los ritos y saberes mediante la revitalización de la lengua materna, capacitación continua a todos los miembros de la comunidad educativa, la inserción de los aspectos psicológicos, culturales, académicos, y sociales en el contenido curricular de todos los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües, con el fin de potenciar el cumplimiento de los Objetivos del MOSEIB en la Zona 7.

Los sistemas educativos comunitarios deben incluir en sus contenidos curriculares aspectos de acuerdo a la realidad socio cultural de las comunidades originarias. El Ministerio de Educación, a través de la Dirección Zonal y Distritos correspondientes, debe elaborar materiales didácticos y textos actualizados y contextualizados para lograr fortalecer el proceso de recuperación de las lenguas originarias y que sean distribuidos a todas las parroquias urbanas y rurales de forma oportuna y permanente.

Establecer compromisos y acuerdos con todos los actores involucrados de los Centros Educativos para entrar en un proceso de recuperación del ambiente lingüístico, como una garantía para el uso y manejo de la lengua materna en los centros educativos, en donde las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en este Modelo Educativo para garantizar la permanencia de la lengua y la cultura originaria en la Zona 7.

La Dirección Zonal 7 y los Distritos de Educación, en colaboración con los centros de educación superior, son los actores principales para promover y trabajar talleres con docentes, padres de familia y miembros de la comunidad, enfocados en hacer que se tome consciencia sobre la importancia que tiene la revitalización de la lengua materna como un medio para el fortalecimiento y preservación de la identidad cultural de los pueblos y comunidades.

Referencias bibliográficas

- Almeida, I. (1991). *Indios: Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13): 13-33. <https://bit.ly/31QYkQ9>
- Bayas Vallejo, A. y Maila Mayla, I.P. (2016). *Cuadernia basado en el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe Moseib, para la enseñanza de ciencias naturales, en el noveno año de educación básica del colegio técnico intercultural bilingüe El Chaquínán, periodo 2015-2016*. (Tesis de Grado). Quito: UCE.
- Bretón Solo de Saldivar, V. (2009). La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia. Carmen Martínez Novo (compiladora), *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador: 60-121.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Quito: Tribunal Constitucional del Ecuador. Registro oficial Nro, 449. <https://bit.ly/3jAnVTw>
- Dávalos, P. (2002). Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica. En Daniel Mato *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela: 89-98. <https://bit.ly/34wg8lj>
- Dietz, G. & Mateos, L. (2001). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Guerrero, A. & Ospina, P. (2003). *El Poder de la Comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Koldorf, A. (2010). *Multiculturalismo y diversidad: un debate actual*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Lara, F. L., & de la Herrán Gascón, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 18(36), 41-58. <https://bit.ly/3molHZ2>
- Lara Lara, F. (2019). Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo. *Acta Scientiarum. Education*, 41, e40274-e40274. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.40274>
- Marín-Gutiérrez, I.; Andrade Vargas, L. y Iriarte Solano, M. (2016). *Diseño de proyectos de investigación-desarrollo y propuestas metodológicas*. Loja, Universidad Técnica Particular de Loja.
- Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. En Mato, D. (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESAL-UNESCO.
- Oviedo, A., & Wildemeersch, D. (2008). Intercultural education and curricular diversification: the case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB). *Compare*, 38(4), 455-470. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057920701860137>
- Quispe Lema, C. (2013). *Educación intercultural y bilingüe*. <https://bit.ly/325HfIR>
- Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles educativos*, 39(157), 70-86. <https://bit.ly/37J3Yrn>
- Villacís Miranda, M. P. (2017). *El impacto sociocultural que ha marcado la incorporación de la lengua kichwa con el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB) en los niños y niñas del subnivel 2 de la Escuela Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari*. (Tesis de Maestría). Quito: UCE.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB-Abya-Yala.

La Educomunicación como método pedagógico sonoro para la difusión de los saberes ancestrales

Mg. Rodrigo Marcelo Criollo Burbano
Investigador de Comunicación

Resumen

En este estudio se hace una revisión teórica y práctica del método pedagógico de la educomunicación en el proceso de la enseñanza, con la finalidad de difundir los saberes ancestrales. En el estudio, se consideran reflexiones de investigadores que sustentan el enfoque de la educomunicación y su integración con el currículo educativo, así como experiencias duraderas, íntegras y holísticas. Estas reflexiones justifican la fusión de la comunicación, la educación y los saberes ancestrales para fortalecer la consciencia de los sujetos y su educación. La propuesta inicia con consideraciones teóricas para luego enfrentar los objetivos: experimentar en un ambiente de trabajo dinámico e interactivo y reflexionar sobre el rol del educador frente al uso de herramientas tecnológicas y de la comunicación para generar espacios de participación y diálogo. Metodológicamente, se elaboraron guiones de producción radiofónica siguiendo el modelo educomunicativo; además, se utilizaron la búsqueda de información, herramientas digitales y la creatividad de los participantes, alumnos de Educación General Básica, escogidos a través de una selección al azar. Para concluir, se argumenta que esta herramienta abre un sendero de experiencias y aprendizajes significativos mediante la creación de productos radiofónicos con contenido cercano a la diversidad y las realidades locales y regionales.

Palabras clave: Educomunicación, saberes ancestrales, tendencias pedagógicas, docencia, tecnología.

Abstract

This study illustrates a theoretical and practical review of the pedagogical method of educommunication in the learning process, with the purpose of spreading ancestral knowledge. The study considers thoughts of researchers that support the educommunicational approach and its integration within the educational curriculum, as well as holistic, integral and lasting experiences. These thoughts justify the fusion of communication, education and ancestral knowledge, with the aim of strengthening individuals' consciousness and their education. Furthermore, educommunication supports the students' right to acquire knowledge, produce information and communicate it. The proposal begins with theoretical considerations and then covers the objectives: to experiment in dynamic and interactive teaching environments and to study educators when using technological and communicational tools to generate spaces for participation and dialogue. Methodologically, radio production scripts were developed considering the educommunicative model; as well, research of information and the participants' creativity were employed. Students of Basic General Education were chosen through a random selection, in order to participate in this project. As a conclusion, it is claimed that this tool opens a path for experiences and significant learning through the creation of radio products with content related to diversity and local and regional realities.

Keywords: Educommunication, ancestral knowledge, innovating pedagogy, teaching, technology.

Revisión teórica

La educomunicación es un concepto que puede ser analizado desde lo teórico y lo práctico y puede aplicarse en diferentes campos del conocimiento o disciplinas, articulando varias áreas del saber con la comunicación y la tecnología. Este campo de estudios se convierte a la vez en una herramienta de estudio plural y productiva, cuyo carácter dialógico e interactivo se aparta de la educación estructural y del modelo educativo "bancario" (Freire, 2005), apostando entonces por una educación horizontal, creativa y transformadora. Pensadores de la educomunicación, como Ángel Barbas Coslado (2012), destacan este campo de relación entre disciplinas y afirman que la educomunicación es un "proceso dialógico inseparable de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje colaborativo" (Barbas, 2012, p. 165). La educomunicación se convierte en un instrumento interdisciplinario en el que se intercambian conocimientos, significados, experiencias y sonidos. Esto supone considerar tres aspectos fundamentales: su naturaleza participativa, las posibilidades creativas y transformadoras y los medios o canales para generar un espacio educomunicativo (Barbas, 2012).

Partiendo de la naturaleza participativa de la educomunicación, se concibe un proceso de aprendizaje en el que el conocimiento se construye desde la actividad misma de los participantes y se genera un espacio de intercambio, interacción, diálogo y colaboración. Para ello, se fomenta la participación creativa o la puesta en escena de los contenidos de los diferentes currículos, o de los saberes ancestrales, mediante un conocimiento dinámico, ágil y en uso de los diferentes soportes audiovisuales que permitan la difusión de la ciencia. El educador Mario Kaplún (1985) sugiere un modelo educativo que es acompañado por las nuevas tecnologías y centrado en el proceso o la transformación de la sociedad. Según el autor, la comunicación en relación con la educación "no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos" (Kaplún, 1985, p. 68).

Sobre el concepto de "comunicación", lo entendemos en este artículo como una forma de diálogo e intercambio, una relación de compartir y de hallarse en reciprocidad. Aquí, se habla de una comunicación con énfasis en el proceso; es decir, donde el educando es el sujeto de la educación y donde él mismo tiene la posibilidad de compartir sus experiencias haciendo comunicación o comentando la realidad y los saberes, generando un espacio de acción-reflexión-acción. Esto, además, sugiere que "nadie educa a nadie; que tampoco nadie se educa solo; sino que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Kaplún, 1985, p. 51).

Se tiene claro que, desde esta mirada, la comunicación no es una disciplina lejana a la educación, más bien, son especialidades complementarias. Si bien es indispensable la existencia de un facilitador que guíe el proceso, esta acción educativa es vista como interpersonal y experimental, un trabajo en conjunto donde se proponen realizar producciones educomunicativas sin una copia exacta de un manual de técnicas pues "para hacer un buen periódico, un buen audiovisual, un buen programa de radio, hay que conocer y dominar las técnicas específicas (...) con las técnicas no basta" (Kaplún, 1985, p. 11). Para cerrar este apartado, se hace explícito que esta investigación pretende realizar una aproximación a la categoría de la educomunicación desde su aplicación práctica, fundada en la producción radiofónica. Después del análisis, se busca retratar, mediante el uso de los sonidos y el lenguaje, la narrativa y oralidad ancestral, para lo cual se usa la redacción del guion creado por estudiantes, quienes son objeto y sujeto de este artículo.

La formación del docente y la educomunicación

Al considerarse a la educomunicación como un área de estudio desconocida o compleja, en parte por la relación que se traza con la tecnología y la tardía incorporación de las TIC en las instituciones educativas, se quiere recalcar que la educomunicación no es un proceso de aprendizaje en el que el manejo de herramientas digitales sea la prioridad, así como tampoco lo es el implementar los últimos avances 2.0 en las instituciones educativas. Lo que trasciende aquí es la participación, la experimentación y el diálogo entre sus participantes. Aunque alguna observación puntual sugiere la integración de las TIC en el sistema educativo, tanto como parte del currículo educativo, así como en la capacitación práctica de docentes. Esto ensancharía la acción, la innovación y la creación colectiva entre educador y educando.

La propuesta supera lo meramente instrumental y enfatiza la capacidad de análisis, reflexión, creatividad y participación. Se insiste en que no se trata simplemente de conocer los medios materiales sino de atender a sus efectos en el quehacer pedagógico y didáctico. Ahora bien, se está viviendo en un momento en el que las tecnologías se van convirtiendo en motores de cambio a escala mundial y los escenarios virtuales de las

tecnologías de la comunicación en la educación comienzan a usarse principalmente en *e-learning*, plataformas orientadas a facilitar la experiencia de capacitación a distancia. Sin embargo, algunas de ellas están basadas en paradigmas y son dependientes del compromiso y la entrega de sus usuarios, mas no de la inmersión, participación y convergencia, como es la prioridad de la educomunicación. Con las tecnologías digitales de la comunicación se puede ser interactuantes, protagonistas y participantes, ya que cada uno de los integrantes establece una relación constante al interior, difundiendo experiencias existentes, ya sea a través de la difusión de saberes ancestrales u otras prácticas no enunciadas en los medios de comunicación masiva, “no se trata de una cuestión tecnológica, sino de una dimensión metodológica, pedagógica e ideológica” (Aparici, 2010, p. 15).

En esa misma línea, conviene precisar que, pese a que la comunicación no está presente ampliamente en los currículos escolares, la educación con soportes mediáticos es esencial para la participación colectiva de los sujetos agentes tanto en su formación como en la misma participación. No está demás valorar las distintas interfaces tecnológicas como un eje transversal de los procesos didácticos (Aguaded, 2015).

Relación docencia, comunicación y educación

La comunicación y la educación son dos procesos estrechamente relacionados y complementarios entre sí. La comunicación pedagógica cumple un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el diálogo es la base para la construcción del conocimiento. No está de más precisar que la educomunicación pretende introducir los recursos comunicacionales y tecnológicos como parte del proceso de aprendizaje, pero desde una mirada participativa. Pero, para conseguir un desarrollo apropiado de la educomunicación, conviene como principio básico conocer uno de los lenguajes utilizados por estos medios, siendo el recurso radiofónico y sus variaciones un ejemplo práctico. Entre otros lenguajes, se puede citar las siguientes propuestas de Mario Kaplún (1985):

- Periódicos populares producidos por grupos de barrios, de pueblos, escolares o de aldeas con “pequeños periódicos, modestos y sencillos, que buscan informar a la comunidad, movilizarla, organizarla” (Kaplún, 1985, p. 7).
- Un espacio o un programa popular de radio. Se pueden considerar producciones autónomas producidas con bajos recursos para difundir en parlantes, en una plaza o en un mercado (Kaplún, 1985).
- “Carteleros, historietas, afiches, folletos, títeres, cassettes, periódicos murales” (Kaplún, 1985, p. 7), con el objetivo de promover una comunicación popular, integradora, que apunte a difundir saberes y conocimientos populares en favor de la transformación de las sociedades.
- Entre algunos recursos a tomar en cuenta de la educación para los medios de comunicación se puede incluir:
- “Desarrollo del espíritu crítico para juzgar los valores transmitidos por los medios y por su forma estética” (Varela 2016, p. 20).
- Capacitación del lenguaje audiovisual, como es el caso de programas de edición de audio, como el programa Adobe Audition.
- Formación en el uso del lenguaje escrito y hablado, la diversidad lingüística, los recursos discursivos y las figuras literarias.
- Defensa y difusión de mensajes, como aquellos cuyo contenido incluye a los saberes ancestrales.

El lenguaje sonoro como medio de expresión educomunicativa

Según Mario Kaplún (1999), las principales funciones de la radio son informar, educar y entretener. En el caso del formato radial del radioteatro o radiodrama, este se caracteriza por contar una historia usando recursos que despiertan el interés de quien escucha, promueven la imaginación del receptor y “utilizan la totalidad de recursos del medio-música, los efectos de sonido que facilitan la concentración y hacen más expresivo el mensaje” (Kaplún, 1999, p. 91). La apuesta de este artículo es hacer uso de esta herramienta educomunicativa para informar, educar y entretener, mientras se aprende sobre experiencias y saberes ancestrales contados por estudiantes y docentes en un trabajo conjunto de desarrollo de guiones, diálogos y de una producción radiofónica o audiovisual. Mediante el radioteatro, se unen los recursos propios de la radio con el melodrama. Con ese recurso o historia hablada se crean personajes, identidades, acontecimientos, lugares y un “redescubrimiento de la identidad cultural. Un reconocimiento de la memoria histórica, compleja y heterogénea” (Cohen y Pereyra, 2010, p. 174), cuyo contenido cuenta la acción dramática de los personajes y su habitar en distintos escenarios

relatados por las voces participantes. Asimismo, para este tipo de producciones, es necesaria la creación de un guion radiofónico, "una obra literaria y educativa, pero al mismo tiempo un instrumento de trabajo para todos los que han de intervenir en su producción: director, musicalizador, técnico, operador, locutores, actores, sonidista, cronometrista" (Kaplún, 1999, p. 341). La pertinencia del uso del radioteatro como recurso educativo está en que, además de relacionarse con los avances tecnológicos, en particular con softwares de edición de audio, prime la conjunción de elementos participativos, como la elaboración de guiones, la investigación, el uso del lenguaje hablado y ambiental. Esto permite aprovechar la capacidad cognitiva de la audición y generar un espacio lúdico de experiencias percibidas por los productores y por el público; aspectos que, en el caso de la difusión de saberes ancestrales, resultan atractivos e interesantes para generaciones que podrían sentirse alejadas de esta ciencia ancestral. Tanto comunicadores como educadores que adoptan esta propuesta de discusión de conocimientos y saberes asumen a la vez una suerte de resistencia ante las prácticas hegemónicas de un sistema modernizador. Kaplún (1985) afirma que:

Preven lo que ellos llaman «resistencia al cambio»: creencias, mitos, juicios, tradiciones, valores culturales y ancestrales que conforman y condicionan el comportamiento social de las personas y que pueden entrar en conflicto con los nuevos hábitos propuestos en la modernidad, generando resistencia y rechazo. (p. 35)

Experiencias de educomunicación

Debido a los cambios y cuestionamientos de varios movimientos sociales del siglo XXI, los cuales reclaman transformaciones profundas en el sistema económico y político, se han puesto en evidencia algunas prácticas de comunicación y educación que demandan cambios. En el marco de las experiencias y la intención de educadores de la región, se valora aspectos como el dar voz y palabra a situaciones propias de los pueblos, la visibilización de la diversidad, de la historia o de las tradiciones populares mediante prácticas educativas dentro de las aulas de clase. Algunos proyectos en América Latina han experimentado lo dicho en líneas precedentes y han asumido la educomunicación como "unidad conceptual movilizadora, a pesar de presentarse como un concepto polisémico que, a su vez, comprende diferentes formas de hacer" (Oliveira, 2009, p. 195).

Ahora bien, citando ejemplos vivenciales que anteceden a esta propuesta, se trae a consideración los relatos de la investigación *Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos*, artículo en el que Oliveira (2009) muestra experiencias que transforman la escolarización con la comunicación. Se menciona, por ejemplo, el caso de la ciudad de San Pablo, donde se aplicó un proyecto educativo destinado a reducir la violencia en las escuelas públicas, el cual involucró a educadores y alumnos de 455 escuelas, quienes, por un semestre, convivieron con prácticas educativas. El programa en mención se denomina Educomunicación por las Ondas de la Radio, y formó de manera conjunta a estudiantes y profesores en el tema del diseño de proyectos educativos para ser aplicados en las unidades escolares (Oliveira, 2009). "El proyecto transfirió la educomunicación del área de los proyectos especiales al área central del currículo (gestión del conocimiento); en segundo lugar, aprobó una ley que establece la educomunicación como práctica" (Oliveira, 2009, p. 202).

En Ecuador, Jesús Martín Barbero, preocupado por los usos que se hacen de las producciones comunicacionales y de pasar del texto al contexto, al espacio del consumo, la cultura y la vida cotidiana, inició un desplazamiento metodológico etnográfico a partir del consumo de los productos culturales, generando investigaciones como conocer la percepción de telenovelas que tienen mujeres de barrios populares de Quito. De manera similar, Mauro Cerbino desarrolló acercamientos teóricos a los jóvenes pandilleros, trabajo basado en entrevistas a profundidad y observación participante (Checa, 2006). Asimismo, el trabajo *Prácticas culturales y de consumo. La escucha cotidiana del radioteatro*, en Uruguay, muestra un acercamiento entre la educomunicación y la cultura popular desde el estudio de una narrativa específica: la ficción (Maronna y Sánchez, 2001).

Metodología

Concepto creativo: En la actualidad, el impacto de la globalización ha provocado el fenómeno de la occidentalización en muchas de nuestras prácticas autóctonas, lo cual ha llevado a olvidar por completo los saberes de los pueblos y comunidades ancestrales. Para la propuesta, se escogió abordar temas de medicina ancestral, partería y el bienestar y

la armonía, cuestiones relacionadas con la interculturalidad y plurinacionalidad del Ecuador. Aspectos que,

de cierta manera, se vuelven más atractivos en las dimensiones visuales o sonoras, con relatos y dramatización donde destacan una trama, personajes, elementos sonoros y narraciones.

Esta herramienta de tipo cualitativa pretende involucrar a alumnos de distintos subniveles de educación y a los docentes. En el proceso, intervienen la investigación sobre la temática puntual abordada, técnicas básicas en edición de audio y conferencias sobre las teorías educomunicativas. La propuesta invita a reconocer los conceptos y las teorías que dan sentido a la comunicación y la educación en diálogo y aplicados a temas relacionados con los saberes ancestrales locales. Cada material radiofónico puede ser socializado en plataformas de internet con el propósito de apropiarlo, difundirlo y evaluarlo; en este caso, entre autoridades, docentes y estudiantes participantes. Para la elaboración de guiones radiofónicos, se empleó una adaptación de la matriz propuesta por Mario Kaplún (1999) que toma en cuenta el proceso de producción radial. En síntesis, busca: 1) conocer los formatos; 2) el uso de la música, el sonido y los efectos; y 3) aprender sobre la elaboración del guion creativo.

Objetivos

- Teorizar y manejar los conceptos de educomunicación y los saberes ancestrales.
- Experimentar en ambientes de trabajo docente dinámico e interactivo.
- Reflexionar sobre el rol del educador frente al uso de herramientas tecnológicas y de la comunicación para generar espacios de participación y diálogo.

Resultados

En el contexto de la difusión de los saberes ancestrales, con esta propuesta se estableció una relación entre comunicación y educación, dejando abierta la posibilidad de abordar temas de medicina ancestral, partería y el bienestar desde dimensiones sonoras. Mirando a las características y la esencia misma de la radio, los sonidos y la creación de productos sonoros, se consideró a la radio como un recurso útil para informar, educar y entretener.

La presencia dinámica de lo cultural en el formato de radioteatro, por ejemplo, cumple un objetivo auténticamente educativo y capaz de captar el interés, en este caso, de alumnos que sienten curiosidad por experimentar con esta propuesta y además disfrutar de la presencia de lo cultural y ancestral. Asimismo, es notable la importancia de conocer los distintos métodos de producción, recursos técnicos y conocimientos que logren desarrollar un producto radiofónico claro y preciso. En ese sentido, las posibilidades que se brindaron en la propuesta apuntan a la experimentación del lenguaje, de los sonidos, de la historia y la participación de personajes, emisores y receptores comprometidos en la construcción del conocimiento y desde una mirada participativa. A manera de sistematización de resultados, esta propuesta plantea una serie de inquietudes educativas, una función social y un compromiso: difundir uno de los temas más importantes de nuestra región como es el rescate de nuestras tradiciones. Consecuentemente, está planteada la invitación para aquellos que quieran asumir el quehacer radiofónico como un servicio y un compromiso desde las aulas, en cuanto al uso de herramientas tecnológicas y sobre la defensa y difusión de los saberes ancestrales. Los usos de estos formatos vuelven más atractivos los relatos y las experiencias relacionadas con los saberes ancestrales locales. Es, además, imprescindible la gestión eficiente de las instituciones para apostar por la educación en comunicación, basada en ofrecer productos alternativos de consumo.

Conclusiones

En el contexto educativo, la educomunicación cobra dimensiones significativas. Las prácticas de resistencia encarnadas en las producciones comunicacionales crean posibilidades orientadas a causar impacto a nivel cognitivo sobre diferentes temas, en el caso particular de los saberes ancestrales. Por fuera de la lógica del consumo y la occidentalización, la educomunicación fomenta la comunicación horizontal, el consumo cultural y la posibilidad de rescatar costumbres, tradiciones y saberes ancestrales de mano de las nuevas generaciones. Ello adquiere particular significación si se lo interpreta a partir de algunas conclusiones de este artículo.

El objeto y sujeto participante de este escrito manifiestan expectativas de aprendizaje en la creación de productos radiofónicos, seguidas de esparcimiento y el aprendizaje académico en cuanto a los saberes ances-

trales se refiere.

Es, además, una opción para generar vínculos y espacios de diálogo, despertar la curiosidad al recrear personajes, escenarios y recorrer por el camino de las memorias ancestrales. Pensar en la posibilidad de crear recurrentemente este tipo de metodologías y ofrecer productos alternativos de consumo entre jóvenes como una práctica académica y lúdica. Fomentar la participación, superar el miedo al habla y romper las barreras que limitan la expresión con el uso del lenguaje, entonación, modulación y miedos.

Para finalizar, es importante recalcar que, cuando se habla de saberes ancestrales, la oralidad se convierte en un factor que se contempla como mecanismo de preservación de tradiciones, sumando a ello la creatividad, el diálogo, la participación y el uso de la tecnología. Se enfatiza en la necesidad de incorporar estas estrategias como propuestas de políticas públicas y, desde allí, descolonizar el conocimiento, recuperar la identidad y asumir una postura pluralista y diversa que integra nuestros saberes e historia. La propuesta del trabajo pretende generar interés por esta metodología de aprendizaje que permite trabajar conjuntamente en las áreas de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Comunicación, incorporando el aporte humano de alumnos y docentes integrados en la defensa de las tradiciones en un mundo globalizado y a favor de la descolonización del saber y del ser en el sistema educativo nacional.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, G. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 19, 7-10.
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona, España: Gedisa.
- Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo Interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175.
- Checa, F. (2006). Los estudios de recepción en Ecuador: paradojas, vacíos y desafíos. *Diálogos de la comunicación*, 73, 71-79.
- Cohen, D. y Pereyra, M. (2010). *Lenguajes de la radio*. Córdoba, España: Brujas.
- De Oliveira, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 51, 194-207.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI Editores.
- Kaplún, M. (1999). *Producción de Programas de Radio*. Quito, Ecuador: Intiyán.
- Kaplún, M. (1985). *El Comunicador Popular*. Quito, Ecuador: Intiyán.
- Maronna, M. y Sánchez, R. (2001). Prácticas culturales y de consumo. La escucha cotidiana del radioteatro. *Memorias*, 20, 90-96.
- Varela, O. (2016). Educomunicación en la pantalla: modelo para el desarrollo de videoclases. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 15-32.

El aula viva, un ambiente de diálogo intercultural desde los saberes ancestrales con la Universidad Pública Colombiana en el siglo XXI. Relatos entramados por múltiples territorios de sabiduría

Gloria Inés Muñoz Martínez

Coordinadora general (ad hoc) del Programa Saber y Vida del
Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales – IEPRI

Andrés Sicard Currea

Profesor asociado a la Escuela de Diseño Industrial de la
Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia.

Resumen

Este artículo presenta la propuesta pedagógica "Aula Viva de Saberes Ancestrales y Tradicionales de Colombia –Aula Viva para la Paz", desarrollada en la Universidad Nacional de Colombia, alternativa educativa construida colectivamente en el diálogo entre los saberes tradicionales de este país y los conocimientos disciplinares de la academia. Para entender el contexto en donde surge, primero se esboza un panorama rápido de la diversidad étnica y cultural de Colombia, donde se da cuenta de la situación de desventaja e invisibilización de los diversos grupos étnicos y campesinos frente a la sociedad mayoritaria.

Luego, se presenta la educación como camino para superar estas inequidades y los impedimentos en el modelo oficial de Educación Superior que, se afirma aquí, dan continuidad a esta discriminación de los otros saberes de la vida. Se muestra este proceso de co-creación de metodologías, alcances y apuestas por una educación intercultural, interdisciplinar e intergeneracional y, en correspondencia con el concepto de "autoetnografías" que propone este artículo, se comparten los relatos de algunos participantes quienes narran su experiencia.

Cabe anotar que se ha querido dejar la huella de las diversas manos y voces⁴ que crearon este artículo –desde la escritura alfabética y a través de la oralidad– para dar cuenta de las múltiples maneras de entender y construir texto/tejido. Con ello, se busca dar continuidad a esa diversidad de modos de ser y aprender reivindicada en el Aula Viva y atender la invitación al diálogo entre epistemes diversas. Finalmente, a modo de conclusión, se enumeran algunos avances, retos y oportunidades del Aula Viva.

Palabras clave: Saberes ancestrales, saberes tradicionales, interculturalidad, memoria, territorio, identidad, diversidad cultural, innovación pedagógica, innovación social, grupos étnicos, indígenas, afrodescendientes, patrimonio cultural, biodiversidad.

Abstract

This paper exposes the educational innovation "Aula Viva de Saberes Ancestrales y Tradicionales de Colombia –Aula Viva para la Paz" (Open Classroom of Traditional and Ancestral knowledges of Colombia –Open Classroom for Peace), which has been developed at the Universidad Nacional de Colombia, as an alternative learning/teaching environment, built upon the intercultural dialogue between the ancestral knowledge of several communities in the country and the academic disciplinary knowledge. To better understand the context where this proposal has arisen, the paper presents a small frame of the ethnic and cultural diversity of Colombia, and the disadvantageous situation and invisibilization that the ethnic and "campesinos" (peasant) communities have undergone when compared to the general population.

⁴ Algunos fragmentos de este texto fueron contruidos en una sesión de diálogo y escritos tal cual se pronunciaron oralmente, otros son transcripciones literales de grabaciones de audio, que se presentan aquí más que como "testimonios" "entrevistas" o cualquier insumo de investigación convencional, como textos propios.

Then, this paper shows education as a chance for those communities to overcome social inequities, only to find that there they might encounter obstacles that, according to us, the official educational system poses back, by promoting discrimination against other ways of knowing and experiencing life. Within this context, it exposes the co-creative process of the Aula Viva, its methods and extents, and its strive for an intercultural, interdisciplinary and intergenerational education. We share the narrative of some of the people who participate in the Aula by telling their experience with their very own voice, in line with the concept of “Autoethnographies,” which the text develops.

This text was written –in the alphabetical-conventional sense of writing, but also with the live technology of speech and dialogue– by several hands and voices. We decided to keep the traces of each one to evidence the multiple possibilities of weaving/writing a text. Through this, the intention is to be consequent with the recognition of the diverse ways of being and learning –promoted by the Aula–, and to accept also the invitation to weave a dialogue between different “epistemes” (proposed by this conference/book). Finally, as closure, some achievements are pinpointed, as well as challenges and opportunities for Aula Viva.

Keywords : Ancestral knowledge, traditional knowledge, interculturality, memory, territory, identity, cultural diversity, educational innovation, social innovation, ethnic communities, indigenous communities, afro descendants, cultural heritage, biological diversity.

Colombia y su biodiversidad cultural: Contexto

Colombia es un país biodiverso⁵, multiétnico y pluricultural en el que habitan pobladores de cinco grupos étnicos: indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueros y romaníes (o población ROM) (Miñana, Layton & Ortiz, 2020), además de las comunidades mestizas (campesinas y urbanas). Esta diversidad poblacional se traduce en una gran diversidad cultural, con más de 115 pueblos indígenas⁶ y 67 lenguas nativas (Landaburu, 2005)⁷, en cuya conversación prevalece un diálogo milenario con territorios ecológicamente diversos (mangles, desiertos, páramos y nevados). Esta relación con el territorio se ha transmitido por generaciones a través de la oralidad, condensando las bases de la sabiduría ancestral para una relación armónica HUMANO-ESPÍRITU-NATURALEZA-COMUNIDAD, o leyes de origen.

Aun cuando la Constitución Política de Colombia de 1991 consigna la protección de la diversidad (Art. 7), reconoce el derecho a la igualdad y establece la obligación del Estado para que sea real y efectiva para los grupos históricamente discriminados, al día de hoy, los grupos étnicos son quienes presentan mayores índices de violación de sus derechos humanos; violaciones que se repiten históricamente, promovidas por los intereses externos de las sociedades de mercado, amparadas bajo legislaciones de los estados nación⁸.

Sistemáticamente se han condicionado la autonomía, derechos territoriales y culturales de los pueblos originarios, impidiéndoles el pleno desarrollo de modos de vida acordes a sus leyes de origen y limitando su participación, en igualdad de condiciones, en todos los escenarios de la vida nacional. Hoy, por ejemplo, de acuerdo con datos de la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC- (2015, 2018) se encuentran en vía de extinción alrededor de 39 pueblos indígenas, y muchos otros pueblos corren peligro, al ser desplazados de sus territorios a zonas urbanas por dinámicas del conflicto armado interno y/o narcotráfico.

La ciudad, la educación y el camino hacia la equidad de epistemes

Pese al panorama descrito, las comunidades étnicas y campesinas han desplegado diversas estrategias para proteger su patrimonio biocultural y hacer frente a la vulneración de sus derechos, permitiendo que sus jóvenes se desplacen a las ciudades⁹ para fortalecer sus conocimientos, en espacios de educación superior, con la esperanza de que retornen a sus comunidades, fortalecidos gracias a la posibilidad de defender sus causas locales aún en el lenguaje y lógicas del estado nación.

No obstante, la gran mayoría de estos jóvenes no encuentran en las ciudades espacios que les permitan mantener y fortalecer la conexión con sus cosmovisiones y saberes originarios. Se produce un choque entre lo ontológico y epistémico, pues se enfrentan con una cultura que impone valores con escasos escenarios de apertura para ejercer sus saberes, lo cual agudiza su situación de vulnerabilidad psicosocial, afectiva y económica.

Para hacer frente a esa situación de vulnerabilidad, se han venido creando estrategias de equidad en educación superior. La Universidad Nacional de Colombia¹⁰, por ejemplo, creó en 1987 los Programas de Admisión Especial (PAES) dirigido a comunidades indígenas, en 2007 el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) y en 2009 el Programa de Admisión Especial para Población Negra, Afrodescendiente, Palenquera y Raizal (Buevas *et al*, 2014), los cuales han permitido el acceso a la educación superior de calidad a jóvenes provenientes de distintas regiones del país, posibilitando mínimas condiciones de bienestar como alojamiento, alimentación y acompañamiento psicosocial y académico. Sin embargo, esto pareciera ser aún insuficiente, ante la escasa presencia, en universidades citadinas, de escenarios reales de encuentro horizontal

⁵ "La biodiversidad es un concepto fundamental, complejo y general, que abarca todo el espectro de organización biológica, desde genes hasta comunidades y sus componentes estructurales, funcionales y de composición, así como las escalas de espacio y tiempo" (Núñez, González-Gaudiano & Barahona, 2003, p. 388). Esto incluye ese emergente de lo comunitario que es la cultura.

⁶ El Censo Nacional de Población y Vivienda elaborado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2018) identificó población que informa pertenecer a 115 pueblos indígenas nativos.

⁷ Hoy en día es imposible saber con exactitud el número de pueblos y lenguas nativas del país, esto debido al aislamiento de distintas comunidades nativas, quienes evitan contacto con la sociedad mayoritaria y son protegidas legalmente por el Decreto 1232 de 2018, el cual establece medidas especiales de prevención y protección de su derecho al aislamiento.

⁸ Los cuales a su vez fueron contruidos sobre la base de la discriminación, el desconocimiento y la "misión civilizadora" propia del legado colonial, de la cual es vestigio la Constitución Política de 1886, por ejemplo.

⁹ Los sitios en los que mayoritariamente están instaladas las instituciones de educación superior colombianas.

¹⁰ En lo adelante puede aparecer también como Universidad Nacional, o con sus siglas UN o UNAL

entre esas epistemes de lo académico y lo que en este artículo se llama “originario”.

Faltan además escenarios de diálogo intergeneracional, en donde los mayores, abuelos y sabedores puedan reafirmar sus cosmogonías compartiendo a las nuevas generaciones los saberes sobre su ley de origen, su papel en la continuidad de la vida, su conocimiento sobre la armonización del territorio, el trabajo de siembra y los relatos milenarios. Con este espíritu fundamentalmente apre(he)ndido surge el Aula Viva.

Comencé a ayudar (..) en el fortalecimiento tradicional que hacía falta (...) apoyando a los abuelos sabedores que estaban en Saber y Vida, (...) desde los saberes (..) del tabaco, la coca, la yuca dulce, (...) para nuevamente volver a activar todos los saberes tradicionales y ancestrales y así construir ese tejido y las bendiciones que dejaron los abuelos (...). Todo eso ha sido logro del rezo, y buscando que la institución comprenda y entienda el Aula Viva como ayuda a fortalecer la educación que se está dando ahí, en la Universidad Nacional, y todas las universidades, donde buscamos que esa casa de formación, *N maira Ico*¹¹, sea reconocido y así verdaderamente despierte lo que es el corazón de los estudiantes, y se reconozca el territorio, la identidad, la memoria. (Mayor J. Giagrekudo, médico tradicional y sabedor del Pueblo Murui Muina –Uitoto–, comunicación personal, julio de 2020)

Mi experiencia en el Aula (...) me ha permitido un proceso comunitario con los abuelos sabedores, medicinas y actividades propias de los territorios originarios de Colombia, (...) que han propiciado cambios personales en mi formación y desarrollo personal y (...) ha permitido abrirme al vínculo pluricultural. Las enseñanzas son diversas (..) con los jóvenes estudiantes de artes, cultura material y permacultura, me enseñaron que el arte combinado con el buen “sentipensar” (...) recrean y crean obras con capacidad de asombro. (L. R. Quevedo, sabedora heredera ancestral del Pueblo Guahibo de Cumaribo –Vichada–, representante de la Mesa Distrital de Víctimas del Conflicto Armado y estudiante de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, comunicación personal, julio de 2020)

El Aula Viva

Desde el año 2010, el programa Saber y Vida, adscrito al Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia, ha adelantado diversas experiencias pedagógicas a fin de avivar el diálogo intergeneracional, intercultural e interdisciplinar. La ecuación ‘Memoria + Territorio = Identidad’ guía la ruta trazada en estos 10 años de investigación–acción–participación (IAP)¹².

En las sociedades de consumo, le hemos atribuido a lo viejo como obsoleto, elemento de desecho y de cambio, instaurada como cultura que abandona a los viejos, ancianos, abuelos y los han arrinconado, como cuando se desecha una cosa. Las implicaciones de esto han sido nefastas para aquellos abuelos que reafirman la identidad de un pueblo, los que transmiten sus saberes a las siguientes generaciones para que la cultura prevalezca. Hoy, gran parte de esos ancianos están abandonados y sus libros (saberes) han sido desterrados de la educación.

Se requiere de una estrategia urgente que permita escuchar a aquellos abuelos que resguardan los saberes milenarios de los distintos pueblos. Nuestro camino ha sido sensibilizar a los jóvenes para que no dejen perder su cultura y que mantengan vivas sus historias, su educación, sus cosmogonías, usos y costumbres. De aquí que la memoria viva recobre un valor invaluable para proteger el patrimonio vivo inmaterial de la nación.

De la misma manera, el territorio es la escuela en la que se recrea la vida y nos enseña a comprender los ciclos que gobiernan y dan orden a la naturaleza, a la madre tierra. (G. I. Muñoz, coordinadora y líder del programa Saber y Vida, Aula Viva de Saberes Ancestrales y Tradicionales de Colombia, comunicación personal, julio de 2020)

Desde el año 2011, se ha vinculado los espacios de encuentro con abuelos y jóvenes de distintos orígenes y culturas que residen en la ciudad de Bogotá¹³. Bajo la figura del círculo de palabra, se integra el sentir de estudiantes que llegan de la Sede Amazonía con estudiantes del proceso de “Saber y Vida” (del IEPRI). También se generaron encuentros para el reconocimiento de las culturas y para servir como grupo de apoyo a los jóvenes procedentes de territorio.

¹¹ El término en su lengua nativa M n ka.

¹² Atendiendo al legado del maestro Orlando Fals Borda (1973; 1999), quien fuera integrante del IEPRI y pionero de la investigación–acción–participación (IAP) en Colombia.

¹³ Residencia temporal en caso de estudiantes que están cursando sus programas de formación y permanente en el caso de abuelos y mayores, salidos de sus territorios por presión del conflicto armado y/o en búsqueda de nuevas oportunidades de vida.

Soy Seykukwi, este es mi nombre dentro de mi cultura, con este nombre me reconoce la naturaleza física y el mundo espiritual. Pertenezco al pueblo Arhuaco (...). Actualmente me encuentro en Bogotá, ya que fui admitido a la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de Colombia (...). Desde mi llegada a la universidad, he visto la desarticulación de la comunidad universitaria y vi necesario poner en práctica uno de los elementos fundamentales de las comunidades originarias; el encuentro, los círculos de palabra (...) convirtiendo nuestra aula en un centro de pensamiento étnico en Bogotá. (...). Para mí, el Aula Viva es un espacio de encuentro entre las diversas culturas y la academia en el contexto universitario y de ciudad, es un lugar de práctica y enseñanza de los saberes propios (...). Mi experiencia ha sido de encuentro con mundos de pensamientos, ideas y creatividad y al mismo tiempo de choque y construcción de caminos de hermandad, compasión y comprensión de sí mismo y del otro. (R. F. Arias, Seykukwi, estudiante de Medicina - UNAL, pueblo Arhuaco, comunicación personal, julio de 2020)

Estos encuentros, nutridos por abuelos pensionados de la universidad, abuelos y jóvenes sabedores de distintos territorios y grupos étnicos, animan a la creación de la Red Intercultural de Saberes Ancestrales y Tradicionales de Colombia (en adelante Red Intercultural) en 2014, con ocasión de un reconocimiento otorgado por la Alcaldía de Bogotá. La Red Intercultural se consolida con el ánimo de visibilizar los saberes propios de sus pueblos, adelantar un trabajo articulado con miras a superar las condiciones de vulnerabilidad (afectiva, social, económica) y promover otras formas de relacionamiento con el entorno.

Frente a la cosmovisión Kamëntsa, este espacio [el Aula Viva] en mi comunidad lo llamamos "shinÿac" qué significa fogón o tulpa. Este espacio es de diálogo, de intercambio, de prácticas y transmisión de conocimiento por parte de la familia y la comunidad, por ello es sagrado, y sobre todo es donde la familia guarda la esencia como miembros de la comunidad. También es donde practicamos nuestras habilidades, como el arte, la medicina, la lengua materna, la danza, la música. (S. Muchavisoy, del pueblo Kamëntsa, estudiante de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, comunicación personal, julio de 2020)

[En el Aula Viva] he encontrado la forma de ir reconstruyendo nuestra memoria, de ir poniendo en evidencia nuestros saberes ancestrales e intercambiar con los pueblos indígenas (...), aquí convergen todos los pueblos, todos los habitantes de esta ciudad, desplazados, personas víctimas de la violencia, personas con diferentes opciones sexuales, porque lo que se trata de decir es que somos un país pluriétnico y multicultural, que somos respetuosos de la vida y que la vida debe ser libertad, deber ser alegría, debe ser gozo. (Mayor A. Grueso, de Babalao y sabedor del pueblo afrodescendiente, comunicación personal, julio de 2020)

A finales del año 2015, en alianza con diferentes unidades de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital, se adelantan programas y propuestas de innovación pedagógica, que permiten que estos saberes ancestrales y tradicionales sean compartidos en escenarios aptos para su reconocimiento, preservación, fortalecimiento, investigación y transmisión, poniéndolos además al servicio de la sociedad mayoritaria, tanto de las comunidades universitarias, como de otros grupos poblacionales de la ciudad de Bogotá.

Hemos también aprendido a hablar no sólo desde las heridas coloniales sino desde las grandezas que tiene la tradición, la cultura y del pensamiento, para retraer pensamiento de paz, pacifista, honrando siempre la memoria y el trabajo que han hecho nuestras herencias (...) de cuidar la cultura, cuidar a la madre tierra y cuidar el ambiente. (J. Orobajo, joven médico tradicional, educador de la comunidad Muisca-Bogotá, comunicación personal, julio de 2020)

A comienzos del 2018, gracias al Laboratorio de Invernaderos de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Colombia –Sede Bogotá–, nos fue asignado un terreno de aproximadamente 400m², en el cual se ha co-creado el espacio físico del Aula Viva, en concordancia con los aprendizajes impartidos en los años anteriores, y en donde se visibiliza el lenguaje simbólico de los nueve pilares del saber y se reafirma la propuesta pedagógica y metodológica del Aula.

El espacio recrea tres escenarios. El primero, como lugar de encuentro con la tierra, es la chagra, que permite aprender desde las diversas plantas y de los ciclos lunisulares y el calendario ecológico. El segundo, 'La casa de pensamiento', es un espacio para el encuentro y diálogo comunitario, donde el "fuego" integra la palabra y sus enseñanzas. Y finalmente, el "fogón", que es donde se produce la alquimia de los alimentos y se aprende sobre la estrecha relación con los alimentos. Se cuenta además con un lugar para las semillas, en donde las personas se recrean como sembrados y sembradores de nuevos lenguajes para la construcción de ciudadanías diversas-complejas.

Figura 1. Casa de pensamiento vista desde la huerta, Aula Viva de Saber y Vida. Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá 2019.



Fuente: Autores Aula Viva, Saber y Vida

El ejercicio continuo de co-creación, experimentación e integración de espacios permite el reconocimiento, inclusión y participación de la comunidad de la Red Intercultural a través de diferentes elementos identitarios de sus pueblos. En el “Aula Viva de Saberes Ancestrales y Tradicionales –Aula Viva para la Paz”, se reconoce también la presencia del territorio como actor participativo en la educación, el cual permite el encuentro y trabajo entre culturas, generaciones, disciplinas y saberes para unas ‘pedagogías-otras’ que reconozcan y promuevan la diversidad cultural presente en el campus Universitario.

Al día de hoy digo con orgullo que, de mi paso por la Red, me asumo, me reconozco, como hijo de la madre tierra, que eso para mí significa ser un gestor social, ser un gestor por el bienestar integral de nuestro planeta y de la vida. (D. A. Acosta, estudiante Trabajo Social – UNAL, comunicación personal, julio de 2020)

En el espacio de pensamiento y creación colectiva del Aula Viva, se realizan procesos de pensamiento + praxis, integrando conocimientos adquiridos en la academia con la sensibilización que la diversidad de culturas y lo orgánico traen consigo, como Novak (1988) lo enuncia, a través del diálogo con entornos de aprendizaje significativo y colaborativo. Para ello, se emplean metodologías colectivas, como el trabajo de huerta, que permiten la participación de toda la comunidad, la cual se acerca al fuego más tarde a dialogar en círculo de palabra, un escenario horizontal donde todos son al mismo tiempo maestros y aprendices, y donde la palabra “se teje” para crear un canasto o una mochila cargada de saberes. Este tipo de metodologías, con sus dispositivos, prácticas y procesos particulares, son considerados en el Aula como tecnologías ancestrales vivas.

Durante el tiempo de participación en el Aula, desde 2015, con una asignatura como Cultura Material de las Artes en América Latina, hemos podido poner en diálogo y apoyar la formalización de este espacio de experiencia del Aula Viva, como un escenario de diálogo de saberes y de diálogo transdisciplinar, con la participación de estudiantes de Diseño Industrial, integrándose a los diálogos interculturales que propicia el Aula Viva. Los aprendizajes que me llevo del Aula están asociados a reconocer el valor de los saberes ancestrales y validarlos como tecnologías ancestrales vivas. El reto de fomentar procesos para tramitar las herencias y los procesos de saber legar, recibir legados y ser responsables de transmitir esas sabidurías para el tiempo y el espacio del futuro. (A. Sicard, diseñador y docente asociado de la Universidad Nacional, a cargo también de la asignatura Cultura Material de las Artes en América Latina, comunicación personal, julio de 2020)

A partir de estas tecnologías vivas, nos permitimos aprender en un lenguaje integrador, donde la semilla y su capacidad transmisora de información vital es metaforizada con el proceso de ser-aprendiz y germinar como árbol que dará nuevas semillas-conocimiento de vida, donde el fuego, la palabra y el alimento son elementos

convocantes para así reconocer que no sólo se transmite dentro de la institución académica sino desde y con los actos más cotidianos, como el comer y conversar.

Recuerdo trabajar en la huerta del Aula y luego al descansar junto a los abuelos, preguntarles (..) en su lengua Minika: '*Bie jazikimo mazakari komuide?*' (¿En esta huerta crece la planta de maní?) (...). Contestaron: '*komuiñede, bie énie jaka rozirena*' (no crece, esta tierra es muy fría) (...). Yo nunca aprendí del campo, de la tierra, (...) [por eso] aprender una lengua nativa, trabajando con abuelos de otros territorios en ese primer escenario educativo que es la chagra, es un regalo invaluable. Que, además, ocurra en la ciudad es un milagro de la vida. (D. Garzón, egresado de Artes Plásticas – UNAL, curioso de las sabidurías nativas, comunicación personal, julio de 2020)

En ese reconocimiento del territorio como participante activo de la educación, el Aula Viva se propone como una apuesta pedagógica con sede en la ciudad, pero tejida con los distintos territorios nacionales. Además de ser un espacio donde dar continuidad a la formación que traen los estudiantes provenientes de comunidades en el país, se impulsa la creación de 'Iniciativas de memoria', las cuales buscan propiciar espacios de encuentro intergeneracionales en sus comunidades, con el fin de garantizar la transmisión permanente de sus saberes. A su vez, los estudiantes de territorio en Bogotá comparten estas 'Iniciativas de memoria' con la sociedad citadina, permitiendo que ésta reconozca la diversidad cultural que ocurre en su paisaje urbano, en la coexistencia de los '*pluriversos*' que nos comparte Escobar (2016).

Yo siento (...) un espacio para fortalecer el espíritu (...) el fortalecimiento espiritual se da. Por otro lado, se abre para mí una perspectiva frente a la necesidad de introducir los saberes ancestrales en los espacios universitarios (...) y me permite empoderarme de mis saberes como mujer afro, y (...) ponerlos en diálogo tanto en los espacios académicos como en distintos escenarios. (A. Carreño, miembro del pueblo afro, estudiante de Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional, comunicación personal, julio 2020)

La entrada a Saber y Vida abre la puerta a otra dimensión de lo espiritual. Mis aprendizajes durante mi participación en este proceso han sido múltiples (...): reconocirme como campesino, (...). El proceso de Saber y Vida es constructor y preservador de identidades y rescate de mi propia identidad (...), es el único espacio de la academia en que me preguntaron (...) qué conocimientos traía y qué podría ofrecer de esos conocimientos. (Luis A Pérez Vivas, joven sabedor campesino y psicólogo egresado de la Universidad Nacional, comunicación personal, julio 2020)

Figura 2. Jóvenes de la Red Intercultural techando la Casa de Pensamiento en el Aula Viva. Febrero de 2019.



Fuente: Autores Aula Viva Saber y Vida

Los saberes vivos, en su modo de experimentar y compartir, son la piedra angular que soporta el engranaje metodológico del Aula Viva y es importante reconocer en el camino las configuraciones producidas por un saber interdisciplinar que, en primer lugar, ha valorado la importancia de la presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la universidad, en términos de inclusión y equidad (Mayorga & Bautista, 2009; Buelvas *et al.*, 2014; Mosquera & León, 2009), así como las diversas formas en que dicha equidad se produce a través de espacios de voz y reconocimiento, configurada primordialmente en las experiencias de vida estudiantiles y su riqueza identitaria, política y cultural (Restrepo, 2018, 2020).

Ha sido para mí reencontrarme con mi identidad, con mi arraigo por el territorio, con la cultura ancestral, desde la responsabilidad, del respeto, de la escucha, la amistad, la sinceridad y el trabajo comunitario, ¡la minga!¹⁴ Y todo eso ha sido al interior de la universidad, por eso me parece tan mágico encontrarnos con un proceso que reúne toda la cultura de un país en un solo espacio. (J. P. Saidiza, trabajador social, egresado de la Universidad Nacional, comunicación personal, julio 2020)

Ello constituye una forma fundamental de auto-reflexividad que el mismo proceso y sus integrantes han realizado en cada uno de sus aportes, resignificando los espacios del campus a través de “autoetnografías” (Calva, 2019) que asumen un carácter colectivo como un conocimiento no homogeneizante.

Para dar cuenta de estos recorridos, a continuación, se “narran” los modos de diálogo intercultural y construcción de epistemologías para el reconocimiento entre saberes, de manera que sea posible analizar el diálogo que se desarrolla entre campos epistemológicos: el científico disciplinar (ortodoxias racionales) y los saberes ancestrales (ecogonías nativas). Finalmente, se establecerán los alcances y desafíos del proceso, en términos de sus oportunidades para la visibilización de la experiencia y sus aportes a los proyectos de vida individuales y comunitarios de los grupos étnicos y ciudadanía en general.

Figura 3. Círculo de Palabra en el Aula Viva, junto a abuelos de la Red Intercultural, miembros de la comunidad universitaria y público visitante. Julio de 2019.



Fuente: Autores, Aula Viva Saber y Vida

¹⁴ Tipo de organización comunitaria para el trabajo en colectivo, originalmente propio de algunos pueblos indígenas andinos, pero que se ha vuelto un término ampliamente usado por las comunidades indígenas y campesinas para hablar de un esfuerzo conjunto por un bienestar común.

El Aula Viva, múltiples orígenes, múltiples aprendizajes, múltiples relatos

Conclusiones

Los aportes y los aprendizajes más grandes que he tenido con mi ingreso a esta Red han sido, sobre todo, la oportunidad y la posibilidad de conocer otros rincones de Colombia (...). Y también, claramente, el hecho de tener un espacio material, en el cual poder sembrar y cultivar, no sólo tierra y todos los alimentos y las plantas, sino también pues el corazón, la mente y el pensamiento de una misma. (E. Arias, del Pueblo Kankuamo, estudiante de Trabajo Social, Universidad Nacional, comunicación personal, julio de 2020)

Los abuelos con su sabiduría nos enseñaron varias cosas, sobre la vida, sus lecciones, sus historias, sus experiencias, sus vivencias, nos permiten como jóvenes reconocer y aprender que de lo bueno y de lo malo se aprende de la misma manera. Y esa es la mayor enseñanza que tengo de los mayores del Aula. (N. P. Chocué, originaria del Pueblo Nasa, estudiante de Administración de la Universidad Nacional, comunicación personal, julio de 2020)

De nuevo es importante resaltar que los avances han sido gracias a la interacción entre la cultura étnica y la urbana en diálogo permanente con sus saberes, disciplinas, talentos, habilidades y destrezas, logrados bajo los principios del camino del respeto, la escucha y el compartir. Las interacciones y transacciones que surgen y se estimulan desde el Aula Viva ponen de manifiesto otras nuevas maneras de ejercer ciudadanía, las cuales promueven las participaciones activas de sujetos, empoderados desde sus ecogonías y cosmovisiones, para continuar sus procesos de formación en disciplinas, las cuales, a su vez, empiezan a interesarse en el diálogo con las sabidurías tradicionales, ancestrales y vernáculos. Estos diálogos propician nuevas posibilidades de formación para muchas personas que no han tenido ningún tipo de contacto con otras cosmovisiones, territorios nunca visitados o vistos (más allá de los textos académicos) y los modos diversos de relacionarse con ellos. Los saberes ancestrales que circulan en espacios urbanos comienzan a encontrar en el Aula Viva el reconocimiento del valor que tienen sus conocimientos y prácticas.

Antes de estar en el Aula Viva, yo asistía a mis clases, normal, como un estudiante más de la facultad de ciencias económicas, pero siempre buscando un espacio en donde pudiera participar con mis conocimientos traídos del territorio. (...) En el Aula mi aporte ha sido en la construcción de ideas y conceptos, en el entendimiento de la cosmogonía y cosmovisión de nuestros pueblos ancestrales. (J.E. León, indígena de la etnia Desano del departamento del Guainía, estudiante de Economía de la Universidad Nacional, comunicación personal, julio 2020).

Fuera de los territorios de origen, los saberes ancestrales comienzan a ser transmitidos y practicados en entornos académicos, logrando que más personas busquen incluirlos en su cotidianidad. Estas conclusiones son relatos vivos, resultado del trabajo de la memoria que recuerda –a manera de muchas cuerdas convertidas en tejido de historias– la importancia de la transmisión con el propósito de activar legados y así crear goce, mientras se experimenta, se acierta y se equivoca, porque de la repetición vendrá la experiencia estética del aprendizaje significativo como entramados consecutivos y colectivos que dan muestra de ello a lo largo de este texto.

En el año 2019 tuve la oportunidad de participar en un curso de extensión en manejo e implementación de huertas, que es ofertado por la Universidad Nacional de Colombia. Desde este curso tuve una conexión mágica con las huertas (...). Es así como inicia mi vínculo con el Aula, fluye desde el trabajo con la tierra, desde la conexión con personas maravillosas asociadas al proyecto, que (...) poco a poco fui encontrando en el camino y con quienes me fui conectando cada vez más(...). Mis aportes al Aula se han enfocado en el trabajo con la tierra, en la propagación vegetal, en apoyar procesos de planificación de la huerta y de la chagra, apoyar la construcción de herramientas de investigación y (...) participar (...) en el tejido de la palabra en torno a la semilla y el espacio del fogón". (A. Vidal, biólogamarina e investigadora, comunicación personal, julio de 2020)

Frente a algunos de los retos del Aula, es necesario seguir abriendo espacios de encuentro intergeneracional que permitan a los niños, jóvenes y adultos aprender de los mayores, de los que vienen de territorio y también de aquellos que trabajan en la ciudad (como, por ejemplo, los consejos poblacionales del distrito), para así ampliar las posibilidades de consolidar nuevas ciudadanías interculturales.

Entendí que los líderes debemos fortalecer las cadenas y los lazos que tenemos para conformar redes, que son absolutamente importantes, y para (...) las comunidades desde los consejos donde tenemos incidencia en la política, de envejecimiento y vejez, y en todas las políticas poblacionales que tenemos. Agradezco

mucho (...) a los profesores de la universidad (...). Hoy riego mi amor, mi cariño, física y espiritualmente y el poder de los pilares, para poder continuar respetando la naturaleza dando amor y creciendo en este proceso. (María Otilia Mejía, abuela sabedora y consejera distrital de grupos etarios, persona adulta mayor, comunicación personal, julio de 2020).

De la misma manera, hay una apuesta por conocer y reconocer las luchas que durante décadas han liderado las poblaciones históricamente excluidas y discriminadas y por resaltar cómo, a través de los procesos de resistencia colectiva, se han logrado adquirir derechos y escenarios de participación.

Lo que más rescato es el haber pasado de un ejercicio individual a un ejercicio colectivo y darnos cuenta de que las luchas son muy similares en todos los grupos, que, en esta restitución de los derechos y la búsqueda de la igualdad, podemos trabajar con aliados de diferentes grupos, con diferentes líderes y, sobre todo, darnos cuenta que es importante construirnos y trabajar siempre desde el colectivo. (Lorena Duarte, activista por los derechos de las mujeres transgénero, comunicación personal, junio de 2020).

Continúa, por otra parte, el reto de lograr nuevos alcances del Aula Viva como propuesta pedagógica capaz de co-diseñar y transitar otros escenarios simbólicos y físicos, pues hoy, ante la situación de cuarentena por la pandemia Co-Vid 19, el Aula explora los entornos virtuales. El “Aula Viva Ambiental” y “Aula Viva en casa”, realizadas mediante encuentros sincrónicos en línea, recrean y avivan el fuego del espacio físico que semana tras semana se comparte en la Universidad Nacional. Estas Aulas Vivas, hoy itinerantes en la virtualidad, siguen abriendo escenarios para que el diálogo intercultural trascienda los límites físicos del campus, haciendo presencia, en países como Ecuador, Argentina o Alemania, entre otros, y este llegue al hogar/territorio de cada participante, para seguir reconociendo y transmitiendo el legado ancestral y tradicional de Colombia.

Gracias a que el equipo del Aula Viva se animó a emprender el desafío de hacer un Aula Virtual, pude sumarme como estudiante a este espacio (...), y lo empecé a hacer desde mi banca de alumno, en donde encontré un espacio áulico de aprendizajes significativos, que se logran a través del aprendizaje cooperativo entre estudiantes y sabedores de distintas cosmovisiones (...) y en esa combinación de sabores y saberes nutrirnos mutuamente de lo que nuestros pueblos originarios bien saben sobre el buen vivir, y desde ahí me nutro para pensar mi tesina de maestría sobre un desarrollo sustentable basado en saberes ancestrales. (G. Petrón, nacional de Argentina, administrador de Organizaciones, docente e investigador, comunicación personal, julio de 2020)

Se invita a las Universidades a reconocer su UNIVERSO DE DIVERSIDADES. Es en la diferencia que se puede construir colectivamente, ya que lo diferente enseña, complementa, nutre y permite direccionar los propósitos, individuales y, sobre todo, colectivos, primero de los centros académicos que se han propuesto educar y segundo de sus aprendices para que logren transformar sus realidades y las de sus comunidades hacia el bienestar común. La experiencia del Aula Viva muestra que el diálogo biocultural puede alimentarse de los campos epistemológicos científico-disciplinar (ortodoxias racionales) y saberes ancestrales y tradicionales (ecogonías nativas y rurales), en espacios abiertos ‘Aulas vivas’ y reemplazar el formal ‘salón de clase’. Como dispositivo pedagógico, el Aula Viva co-crea ambientes de aprendizaje significativos para entender el valor de los diálogos interculturales y sus nuevos aportes a la generación de saberes para el cuidado de la vida.

El siguiente es el sentir desde mi formación como diseñadora, mujer y miembro de la Red, basado en la manera de producir otros objetos más allá de la materialidad (...): Había una vez una pequeña tan perdida en sus pensamientos que tuvo que adentrarse en el bosque verde (...) y encontró un mundo donde más sabios y más niños como ella aprendían y se enseñaban a crecer y vivir. ¡Diseñaban la vida misma! (...) Seres con corazones cautivos de esperanza llevan mensajes de paz por doquier, un sabio oso la guía de su mano, ella no deja de ser torpe pero ya camina con más seguridad como una niña chica que confía en la enseñanza entregada. (M. Chamorro, candidata a Magíster en Diseño por la Universidad Nacional, diseñadora industrial, empresaria, docente e investigadora, originaria de Nariño, reside en Bogotá, comunicación personal, julio de 2020)

Ha sido un espacio muy enriquecedor, sobre todo porque es un espacio que, considero yo, permite realmente tender puentes y en colectivo, sin ningún tipo de (...) interés más allá de lo humano (...) y en poder cada uno participar en estos procesos de construcción de ciudadanía, de identidad, de reconfiguración de las posiciones, llamémoslo así de poder, que tanto afectan nuestra convivencia y afectan la dignidad de tantas personas y de tantos pueblos. (A. Restrepo, candidato a Doctor en Ciencias Humanas y Sociales por la Universidad Nacional, originario de Manizales, reside en Bogotá, comunicación personal, julio de 2020).

Las Aulas Vivas son espacios de aprendizaje que recrean la vida. Nuestro cuerpo, es nuestra primera Aula, nuestro territorio, empezando por el hogar, ciudad, país, el planeta, es nuestra gran Aula Viva. (G. I. Muñoz, comunicación personal, julio 2020)

Figura 4. Experiencias sensoriales para el reconocimiento de la semilla. Agosto de 2019.



Fuente: Autores, Aula Viva: Saber y Vida

Referencias bibliográficas

- Arévalo, G. (2013). Reportando Desde un Frente Decolonial: La Emergencia del Paradigma Indígena de Investigación. En G. Arévalo & I. Zabaleta (Eds.) *Luchas, experiencias y resistencias en la diversidad y multiplicidad* (pp. 50-78). Bogotá, Colombia: Asociación Intercultural Mundu Berriak.
- Beltrán, W. (2011). Impacto social de la expansión de los nuevos movimientos religiosos entre los indígenas colombianos. *Revista Colombiana de Sociología*, 34(2), 35 - 54.
- Buelvas, J. I., Cobos, A., Gómez, A. Y., Henao, D. F., Murillo, Y. C., Osorio, J. D., Cerón, K. R. & Rivera, M. L. (2014). *Situando y sintiendo experiencias estudiantiles. Aportes para una Universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, MISEAL e Instituto de Estudios Latinoamericanos/Universidad Libre de Berlín.
- Calva, S. M. B. (2019) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Aguas Calientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2018). *Censo Nacional de población y vivienda*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Fals-Borda, O. (1973). Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia. *Revista Mexicana de Sociología*, 35(1), 49-62.
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 71-88.
- Landaburu, J. (2005). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia*, 29(30), 3-22.
- Mayorga, M. L. & Bautista, M. (2009). *Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la educación superior: programa de admisión especial — PAES*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Miñana, C., Layton, S. & Ortiz, D. (2020). Políticas distritales generales y normas sobre educación inclusiva. En C. Miñana y M. Moreno (Eds.), *Educación Inclusiva. Estado de la cuestión y balance analítico* (pp. 73-79). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Mosquera, C. & León, R. E. (2009). *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Novak, J. (1988). *Teoría de la Educación*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.
- Núñez, I., González-Gaudiano, É. & Barahona, A. (2003). La biodiversidad: historia y contexto de un concepto. *Inter-ciencia*, 28(7), 387-393.
- Organización Nacional Indígena de Colombia –ONIC. (2015). *Agenda Nacional de Paz de los Pueblos Indígenas. Documento de trabajo*. Disponible en: <https://www.onic.org.co/canastadesaberes/118-cds/publicaciones/conflicto-armado-y-paz/1820-agenda-nacional-de-paz-de-los-pueblos-indigenas>
- Organización Nacional Indígena de Colombia –ONIC. (2018). *En Defensa de los Derechos de los Pueblos de Colombia*. Colombia: Organización Nacional Indígena de Colombia. Recuperado de <https://www.onic.org.co/nosestanmatando>
- Quijano, O. (2016). La conversación o el ‘interaccionismo conversacional’. Pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s). *Calle 14*, 11(20), 34-53.
- Restrepo, A. (2018). Equidad en educación superior: variaciones en torno a sus itinerarios y tensiones. En A. L. Salazar (Ed.), *Educación Crítica y Emancipación* (pp. 31-60). Buenos Aires, Argentina: Octaedro.
- Restrepo, A. (2020). *Reflexiones sobre la equidad en educación superior en perspectiva interseccional. Aproximación a las experiencias de vida de estudiantes indígenas y afrodescendientes en programas de admisión especial en la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá)* [Tesis de doctorado en construcción]. UNAL, Centro de Estudios Sociales, Bogotá, Colombia.

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 contruidos 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 contruidos, 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 Fornet-Betancourt, (2009) como una “potencialidad humana que puede ser, y de hecho es, cultivada en todas las culturas de la humanidad” (p. 639).

Fornet-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 Fornet-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” (Fornet-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 multietnicidad 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, entendiendo 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.

