REVISTA INVECOM "Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad" / ISSN 2739-0063 / www.revistainvecom.org. Vol. 4, # 1, 2024. Licencia CC BY. Saberes ancestrales y educación indígena. Carlos María Paucar Pomboza.

Saberes ancestrales y educación indígena

Ancestral knowledge and indigenous education

Carlos María Paucar Pomboza
https://orcid.org/0009-0003-9985-2368
carlos.paucar@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación UNAE.
Azogues-Ecuador

RESUMEN

A partir de las demandas de los pueblos originarios por el reconocimiento a las diversidades, los Estados nacionales han reformado sus constituciones y los organismos internacionales se han pronunciado en favor de estos planteamientos. Como consecuencia, en el caso ecuatoriano, se reconoce el carácter de un Estado plurinacional e intercultural y eso ha generado también cambios en las normativas secundarias y en políticas públicas para articular las demandas de los pueblos y nacionalidades indígenas con la nueva noción del Estado. El propósito de este trabajo es realizar un rastreo sobre los principales consensos a los que han llegado el Estado y los pueblos y nacionalidades en relación al reconocimiento de las diversidades, con especial énfasis en los saberes y conocimientos ancestrales. Para ello, se ha realizado un análisis de la bibliografía especializada y de la normativa nacional y los aportes de los organismos internacionales. A partir de estas reflexiones se deduce que en el Ecuador existe una base normativa y políticas públicas que están orientadas al reconocimiento y valoración de los saberes ancestrales, sin embargo, esto no garantiza que en la práctica se esté aplicando, en la medida en que los pueblos y nacionalidades indígenas y la sociedad lo requieren.

Palabras clave: saberes ancestrales, pueblos y nacionalidades, educación intercultural.

Recibido: 07-07-23 - Aceptado: 05-08-23

ABSTRACT

Based on the demands of indigenous peoples for the recognition of diversity, national states have reformed their constitutions and international organizations have pronounced themselves in favor of these approaches. As a result, in the Ecuadorian case, the character of a plurinational and intercultural State is recognized and this has also generated changes in secondary regulations and public policies to articulate the demands of indigenous peoples and nationalities with the new notion of the State. The purpose of this paper is to track the main consensuses reached by the State and peoples and nationalities in relation to the recognition of diversity, with special emphasis on ancestral knowledge and knowledge. To this end, an analysis of the specialized literature and national regulations and the contributions of international organizations has been carried out. From these reflections it can be deduced that in Ecuador there is a normative base and public policies that are oriented to the recognition and valuation of ancestral knowledge, however, this does not guarantee

that in practice it is being applied, to the extent that indigenous peoples and nationalities and society require it.

Keywords: ancestral knowledge, peoples and nationalities, intercultural education.

INTRODUCCIÓN

Según Gadotti (2003) la corriente de la pedagogía crítica liderados por Louis Althusser, Bourdieu y Passeron formularon teorías sobre cuánto la educación reproduce a la sociedad. Por un lado, Althusser desarrolló la teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado; por otro, Bourdieu-Passeron construyeron la teoría de la violencia simbólica. Desde la teoría de Atthusser la escuela respondería a los intereses propios del capitalismo, por lo tanto "toda acción pedagógica sería una imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes" (Gadotti, 2003, p. 199). En esta misma perspectiva, Bourdieu y Passeron según Gadotti sostuvieron que "la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema" (p. 199).

Desde el pensamiento de Atthusser, la acción pedagógica de la escuela debería basarse en la acción pedagógica primaria, es decir en el aparato ideológico que se define en la familia, espacio donde se construye un capital cultural para la escuela. Sin embargo, ya en la escuela, este capital cultural es absorbido por la cultura dominante -o burguesa como lo señalaría Althusser- que es la que impone su norma cultural, los niños de las clases dominadas deben asumirla sin cuestionamiento.

Por su parte Bourdieu y Passeron desarrollaron la teoría de la reproducción basada en la violencia simbólica, a través de la cual, toda acción pedagógica es impuesta mediante un poder arbitrario basado en la división de clases. Para estos pensadores, la acción pedagógica tiende a la reproducción cultural y social de manera paralela por intermedio de dos formas: la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la escuela (Gadotti, 2003).

En esta misma corriente de pensamientos, Fornet (2004, como se citó en González, 2011) señala que el sistema educativo es "el dispositivo de saber por y con el que los miembros de la élite de una determinada comunidad cultural, política, etc., dicen a los miembros de esa sociedad lo que estos deben aprender" (p. 21). Así lo han entendido y asumido los Estados

nacionales en su tarea o propósito de instalar la idea de una nación culturalmente homogénea (González, 2011), que por cierto no es nueva. Este proyecto tiene sus orígenes en el siglo XIX y cuenta con la escuela, que es una institución que tiene una vida de alrededor de dos siglos y que ha logrado instalarse en el seno de la sociedad bajo la tutela del Estado según Naradowski y Martínez (1997, como se citó en González, 2011, p. 21). La escuela por lo tanto es la responsable de traducir los principios ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos diseñados por el Estado para su propósito.

En este sentido, la educación deja de ser asumida como un proceso técnico y neutral de transmisión de conocimientos que aborda asuntos pedagógicos y didácticos, y pasa a ser "comprendida como una práctica condicionada por el contexto socioeconómico en el que se desarrolla, y que está totalmente involucrada en la producción y regulación de subjetividades, discursos y significados" según lo determina Giroux (1995, como se citó en Granda, 2020, p.24)

Para los pueblos indígenas la escuela fue y aún sigue siendo un dispositivo de poder empleado para la subalterización (Ortiz, 2017). A través de la escuela se han impuesto una lengua, una religión, conocimientos y formas de vida diferente. A criterio de Garces (2009), "se trata de una subalterización estructurada sobre la base de una clasificación económica-racial denominada colonialidad del poder" (p. 1). Esta subalterización de la lengua y del conocimiento se ha mantenido a lo largo del período colonial, sin alteración alguna en la época republicana y hoy sigue vigente (Garcés, 2009)

En este artículo analizaremos cómo a partir de las reformas constitucionales y los aportes de los organismos internacionales se han planteado nuevos elementos para visibilizar los saberes ancestrales en el campo educativo.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico de este trabajo está anclado en el enfoque cualitativo porque asigna a la reflexión teórica un rol central en la profundización de una discusión teórica que nos abre el mundo de la imaginación en ciencias sociales, porque contribuye a que pensemos con mayor profundidad los problemas, nos da ideas; por el contrario, la acumulación de datos estadísticos por sí mismos nos dan pocos elementos de reflexión (Sautu, et al., 2005). La

investigación se centró en el análisis de la bibliografía especializada, acuerdos y resoluciones de los organismos internacionales y de la normativa nacional, así como las políticas públicas. El análisis de la información nos permitió conocer los avances y los nuevos diálogos que se han abierto respecto al reconocimiento y valoración de los saberes ancestrales y sus aportes al equilibrio del planeta. La investigación permitió entrar en un diálogo-confrontación con las teorías vigentes del conocimiento científico marcadas por la afirmación de lo universal frente a los saberes y conocimientos humanos no susceptibles de comprobación por los principios de la ciencia moderna (Mejía, 2022).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aproximaciones conceptuales

Los saberes

Gómez y Corenstein (2017) identifica diversos saberes como los *saberes de pertenencia* que promueve en los sujetos a la búsqueda de recuperar la lengua y la cultura de su lugar de origen; por otro lado están los *saberes estratégicos*, que según las autoras, buscan prevenir la violencia con actividades extraescolares y culturales; identifican también los *saberes pedagógicos* que se dan en nuevas formas de circulación de conocimientos a través de la radio, hoy por la internet que permiten transmitir programas educativos en lenguas originarias. Están los *saberes de integración* que contribuyen a la recuperación histórica de los grupos, la defensa de sus derechos, la participación de la comunidad y de la ciudadanía, la equidad de género y la generación de políticas públicas. Por último, hacen referencia a los *saberes socialmente productivos*, relacionados con actividades como la crianza de animales, la costura, el arte, la producción de la tierra.

Pero ¿qué son los sabres, en qué se diferencian de los conocimientos? Al respecto Esther Charabati Nehmad (2017) hace algunas precisiones. Para la autora, el conocimiento se refiere a la comprensión cognitiva y consciente de las causas, cualidades, estructuras, propiedades y relaciones de un objeto externo al individuo. En cambio, el saber no solo es una relación interna entre el individuo y el objeto, sino también una relación entre ese sujeto, su conocimiento y la realidad circundante. El saber implica un diálogo entre la teoría y la práctica, es una acción que requiere "reflexión e imaginación creadora, sensibilidad,

objetivos conscientes y compromiso con el colectivo" (Terezinha Ríos 2008, como se citó en Charabati, 2017, p. 41). De este argumento, el saber es un concepto que incluye el conocimiento, pero que también implica la confrontación con otros sujetos y la apropiación de la realidad. En definitiva, los saberes dan cuenta de una serie de elementos, prácticas y experiencias que confluyen en esta apropiación.

A criterio de Gómez y Hamiu (2009)

> En los saberes se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, que oscilan entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior, entre la mayoría y la minoría, entre el lugar de origen y la nueva patria. Los contenidos que circulan en las mentes a través de las ideologías cobran vida en la transmisión, ya sea entre los contemporáneos o entre generaciones. (p. 36)

Para Loytard (1987, como se citó en Gómez y Corenstein, 2017, p. 44) existe dos tipos de saberes: el científico y el narrativo. El saber científico es el que utiliza un lenguaje denotativo que tiene como propósito dar un valor o estatus de verdad, pero que necesariamente tiene que someterse a la verificación y ésta debe ser controlada por otros y también objetada. En definitiva, lo que se puede interpretar es que la ciencia es un saber demostrativo o en términos de Albert (2007), el conocimiento científico se basa en hechos, a partir de aquello se formula proposiciones, conjeturas, hipótesis de naturaleza teórica. El conocimiento científico para esta autora "Se obtiene por acumulación de nuevas informaciones procedentes de la descripción sistemática de los hechos o sucesos, y su razón de ser es la explicación coherente de la naturaleza, así como la predicción de sucesos futuros" (p.6).

En saber narrativo (*mythos*) según Lyotard (1987, como se citó en Gómez y Corenstein, 2017, p. 42) abarcan ideas del saber-hacer, saber-vivir, saber-oir. A diferencia del saber científico, el saber narrativo se construye de manera natural y ordinaria a través del diálogo que se da en los procesos naturales de la vida, desde el nacimiento y que se encuentra cada vez que se habla (Gómez y Corenstein, 2017). Para estas autoras este tipo de saber se concreta en tres espacios: "el yo que habla, el tú al que se dirige y el ello del que se habla" (p.43). En este caso, el saber es una construcción colectiva. Por el contrario, el saber científico, de acuerdo

a Gómez y Corenstein (2017) se "construye en un diálogo binario del tipo-yo-ello, en el que el yo no se dirige a nadie en particular" (p.42).

Según Gómez y Corenstein (2017), es necesario que el saber narrativo se instale en la escuela para luego dar paso al saber científico, porque, por un lado, el estudiante tiene que estar articulado a una secuencia narrativa en la que puede escuchar, expresar, compartir sus puntos de vista, ser parte de un diálogo dialógico; en definitiva, reconocer y reconocido en el diálogo. Por otra parte, un contenido científico debe ser anclado a un saber narrativo.

Sin embargo, la escuela actual se ha encargado de desaparecer la incorporación de los saberes locales o narrativos en sus aulas. Muchos son los factores que han incidido en estos resultados. En los siguientes párrafos reflexionaremos brevemente algunas cuestiones al respecto.

La colonialidadad del saber

La implantación de esta matriz epistémica (Garces, 2009) o la colonización de los saberes y conocimientos (Crespo y Vila, 2014), ha sido una de las formas más efectivas de colonización imperial, que tuvo su origen en la conquista y que ha traído consigo "la opresión, social, política y cultural de los pueblos ancestrales de este continente" (p. 10). Para estos autores, la colonialidad del conocimiento ha sido una estrategia efectiva para ocultar la amplia diversidad de saberes y su apropiación y usurpación tanto durante los tiempos coloniales como en estos días, a través del capitalismo cognitivo. La colonialidad del saber se da partir de la imposición del conocimiento europeo como superior, único, científico, válido y verdadero; de esta forma los conocimientos subalternos fueron excluidos, silenciados e ignorados, considerados como premodernos, míticos y pre-científicos del conocimiento humano (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, como se citó en Crespo y Vila, 2014, p. 12). Pero con la colonialidad del conocimiento o del saber no solamente impone la "razón" universal, se impone una cultura hegemónica por sobre las culturas locales y periféricas, construyendo una jerarquía que, basada en la lógica de dominación y sumisión y usurpación dificulta cualquier tipo de diálogo o intercambio de conocimientos diversos, como lo sostienen Crespo y Vila (2014).

Cuando De la Cadena y Starn (2010) señalan que la historia de la desaparición de los pueblos originarios, estuvieron marcados por las guerras, enfermedades, trabajos forzados y la

asimilación cultural, nos invita a pensar en cómo esta última estrategia de aniquilación fue impuesta de manera sistemática a través de diferentes medios como la educación. Con la asimilación se ha dado procesos de disolución de signos externos (Terrén, 2001) como la vestimenta, el idioma de las minorías étnicas concretamente, y ha dado paso a la homogenización que por cierto es superficial y se expresa a través de las modas, los modos de ser.

Con la asimilación[1], el "otro" que es culturalmente diverso debe adaptarse al estereotipo de la culturara mayoritaria, dejando al margen sus elementos, signos de la cultura de origen. En esta fase de asimilación no hay espacio para la concertación o negociación, la adaptación se produce de manera unilateral, de tal forma que el asimilado transita a través de un proceso en el que adopta como propia la cultura dominante en la sociedad (Usallán, 2015).

Bajo estas reflexiones amerita preguntarse, ¿qué se está haciendo desde los organismos internacionales, la normativa ecuatoriana y las políticas públicas para reconocer, validar, fortalecer los conocimientos ancestrales como un aporte al equilibrio en la pervivencia del planeta? ¿Desde el ámbito educativo qué aportes se han generado para revalorizar los saberes ancestrales? Estas son algunas inquietudes sobre las cuales se reflexionará en las siguientes páginas

Los saberes ancestrales y la normativa

Convenios internacionales

La normativa sobre saberes ancestrales, conocimientos de los pueblos originarios, saberes locales tiene una amplia base en la mayoría de los países de América Latina. Con la promulgación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo del año 1989 se reconoce la contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, por lo que propone a los países la "preservación de sus conocimientos tradicionales" (OIT, 1989, 10), además señala que tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual y sus conocimientos tradicionales. En el ámbito educativo el Artículo 27 del Convenio señala que los pueblos indígenas tienen derecho a programas y servicios educativos que responda a sus necesidades particulares y abarcar su historia, sus

[1] Para Usallán (2015), la asimilación cultural es un paradigma de gestión de la diversidad cultural.

conocimientos y sus técnicas. Asociados a los conocimientos indígenas, en el Convenio se hace referencia a la necesidad de enseñar a los niños indígenas a leer y escribir en su lengua materna, lo que implica que los Estados nacionales a través de las instituciones correspondientes aseguren que "los libros de historia, y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y cultura de los pueblos interesados" (Artículo 31).

Por otro lado, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007) también reconoce el aporte de los conocimientos, culturas y las prácticas tradicionales al desarrollo sostenible y al equilibrio del medio ambiente. En este sentido el Artículo 31 establece que "Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas" (ONU, 2007).

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) plantea estrategias para preservar la diversidad cultural, tan necesaria como la diversidad biológica y reconoce como un "patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las presentes y futuras generaciones" (UNESCO, 2001. Art. 1). En este sentido, la Declaración considera que la defensa de la diversidad cultural es un "imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos, las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a las minorías y los pueblos autóctonos" (Art. 4).

Saberes y conocimientos ancestrales en la normativa ecuatoriana

En base a estos referentes internacionales, el Ecuador ha adoptado medidas para preservar y fortalecer los conocimientos ancestrales, esto se hace evidente en las dos últimas constituciones nacionales de 1998 y particularmente en la Constitución de la República del 2008 en los artículos 25, 57, 277, 281 el Estado garantiza a las personas el derecho de gozar de los beneficios de los saberes ancestrales, así como a mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales. En referencia al sistema de educación superior, el Artículo 350 plantea como finalidad "la formación

académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas…". De otra parte, el sistema nacional de ciencia, tecnología y saberes ancestrales, en el marco del respeto al ambiente, la naturaleza, la vida, las culturas y soberanía se propone "Recuperar, fortalecer y potenciar los saberes ancestrales" (Artículo 385, Constitución, 2008), así también plantea la generación y producción de conocimiento que permita potenciar los saberes ancestrales para alcanzar el *sumak kawsay*¸ el buen vivir. Para ello, el Estado se compromete a designar recursos para la recuperación y desarrollo de los saberes ancestrales y la difusión del conocimiento (Artículo 388).

En una breve revisión de la Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI] (2011), en los principios relacionados a la interculturalidad y plurinacionalidad, el Estado garantiza el "reconocimiento, respeto y recreación de las expresiones culturales de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador; así como sus saberes ancestrales, promoviendo la unidad en la diversidad, el diálogo. Intercultural" (Artículo 2. LOEI). Este compromiso del Estado con los pueblos indígenas, afros y montubios es mayor cuando de analiza los fines del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE), en los siguientes literales:

> e) El impulso de una educación de calidad integral, articulada con la producción, la investigación, la ciencia y los saberes ancestrales;
>
> g) La formación de personas con identidad propia, con un nivel científico que conviva con los avances tecnológicos y los saberes de otros pueblos (Artículo 80, LOEI).

En los objetivos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, SEIBE (Artículo 81) se propone:

> Desarrollar, fortalecer y potenciar la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación, en todos los niveles de la educación, así como la trasmisión vivencial de conocimientos, saberes, tecnologías, idiomas, prácticas y expresiones artísticas, memoria histórica y patrimonial, conforme a la diversidad cultural, epistémica, cognitiva y la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades.

El Art. 92 en referencia al currículo de educación intercultural bilingüe señala que se incluirá la etnoeducación como parte constitutivo y "fomentará la soberanía epistémica a través del

fortalecimiento de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas ancestrales, idiomas y dialectos de relación intercultural, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Naturaleza…". En el Art. 92.1, concerniente a la Etnoeducación, la LOEI hace énfasis en la interiorización y reproducción de los valores y saberes propios, esto en referencia a los pueblos afroecuatoriano y montubio.

Para implementar las políticas y normativa relacionado a los idiomas, ciencias y saberes ancestrales, el Ministerio de Educación creó el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales como una entidad con personería jurídica, adscrita a esta Cartera de Estado. Su objetivo fue:

> "fortalecer las políticas educativas definidas en el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional y promover el uso y desarrollo de los saberes, ciencias ancestrales de los pueblos y de las nacionalidades indígenas del Ecuador, con el objeto de desarrollar la interculturalidad y plurinacionalidad" (LOEI, 2011, Art. 255)

Sin embargo, esta instancia fue fusionada al Ministerio de Educación en el año 2018 (Acuerdo 2018-00059-A).

Los saberes ancestrales en las políticas públicas

En el Plan Nacional de Desarrollo 2009-2013 se reconoce el aporte de los saberes y conocimientos indígenas en la preservación de la diversidad biológica en el planeta. Por ejemplo "De las especies vegetales del mundo, más de dos tercios son originales de los países periféricos y semi-periféricos. Más de 7000 compuestos medicinales utilizados por la medicina occidental son derivados del conocimiento de las plantas" (SENPLADES, 2009, p. 95). Como se puede concluir, a lo largo de la historia, los pueblos originarios han contribuido al equilibrio del planeta a través de sus conocimientos en la agricultura, medicina. Sin embargo, las multinacionales farmacéuticas, alimenticias y biotecnológicas se han apropiado de los conocimientos de nuestros pueblos con fines exclusivamente económicos como los sostiene Boaventura de Sousa (2003, citado en SENPLADES, 2009).

Por lo expuesto tanto en la normativa nacional como en los acuerdos y convenios internacionales, así como en la panificación del Estado ecuatoriano, el interés común es

reconocer, valorar y promover los conocimientos, saberes y las prácticas culturales ancestrales e históricas de los hombres y de las mujeres de los pueblos indígenas, afroecuatorianos para fortalecer la conservación y el uso sustentable de la biodiversidad (SENPLADES, 2013).

En resumen, tanto en las leyes nacionales como en los tratados internacionales, así como en la planificación, se reconoce la importancia de los conocimientos ancestrales y se fomenta la creación de planes de estudio, programas educativos y currículos que incorporen la visión del mundo de las realidades históricas y contemporáneas de los pueblos y las comunidades, con una perspectiva descolonizadora de la historia cultural del país y un reconocimiento de los diversos saberes y conocimientos.

Los saberes ancestrales en el currículo de educación intercultural bilingüe

En el año 1988 producto de las luchas del movimiento indígena liderados por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, se oficializa la educación indígena con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe - DINEIIB. Previo a su creación se había reflexionado sobre la pertinencia de una educación bilingüe intercultural o de una educación bilingüe bicultural (Montaluisa, 2008) que incorpore los dos sistemas lingüísticos y los dos sistemas culturales (Moya, 1998). Finalmente se optó por la educación intercultural bilingüe que tuvo como propósito plantear al país "una educación que condujera hacia una convivencia entre pueblos de diferentes culturas y superar el conflicto de culturas que había venido siendo implementado por la educación, desde los inicios de la invasión europea" (Montaluisa, 2008, p. 62). Para ello era necesario como punto de partida considerar que las prácticas y conocimientos que son y fueron construidos por las comunidades a través del tiempo deban ser el fundamento para la implementación de una educación propia para los pueblos y nacionalidades (Montaluisa, 1990). A partir de este principio se establece en el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) como uno de sus objetivos específicos "incorporar a la educación los conocimientos y características de cada cultura a partir de una investigación sistemática" (DINEIB, 1993, p. 13)

Como estrategias pedagógicas para reconocer, valorar y promover los conocimientos, saberes y las prácticas culturales ancestrales e históricas de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, el MOSEIB de 1993 propone:

- incorporar a los contenidos curriculares los esquemas lógicos, la concepción espacio-temporal, los sistemas de clasificación y otros elementos que constituyen el saber de la cultura respectiva;
- incorporar al currículo la historia de los pueblos indígenas que forman parte de la sociedad nacional;
- integrar al currículo las manifestaciones artísticas propias de cada pueblo indígena recuperando y desarrollando sus valores estéticos (p. 14)

En el año 2013, el Ministerio de Educación expide el Acuerdo Ministerial No. 0440-13 para "Fortalecer e implementar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en el marco del nuevo modelo de Estado Constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional". En esta normativa se reconoce que los pueblos y nacionalidades están en proceso de fortalecimiento de los conocimientos y sabidurías ancestrales, en este marco, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe a través del MOSEIB -actualizado el 2013-, plantea como principio que:

> el currículo debe tener en cuenta el Plan de Estado plurinacional, el modo de vida sustentable, los conocimientos, prácticas de las culturas ancestrales y de otras del mundo; los aspectos: psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes (p. 28)

De esta forma, los planes y programas de estudio del sistema de educación intercultural bilingüe responden a las propuestas planteadas desde la comunidades, pueblos y nacionalidades para enseñar a partir de los conocimientos locales. Pero no como un instrumento para pasar del saber narrativo al saber científico como lo proponen Gómez y Corenstein (2017), sino para establecer un diálogo de saberes de forma horizontal entre ellas. También se articula a las políticas públicas que el Estado ha diseñado producto de este diálogo entre en movimiento indígena y el Estado respecto al reconocimiento de los saberes y conocimientos ancestrales.

Entre los fines que plantea la educación intercultural bilingüe tenemos: "apoyar la construcción del Estado plurinacional sustentable con una sociedad intercultural, basado en la sabiduría, conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos y nacionalidades, en la diversidad biológica del Ecuador, y en los aportes de las diferentes culturas del mundo" (MOSEIB, 2013, p. 31).

En relación a los objetivos específicos el MOSEIB (2013, p. 30) propone: "incorporar a la educación los conocimientos y características de cada cultura del Ecuador y de otras culturas del mundo". Las estrategias pedagógicas comprenden:

- desarrollar los saberes, sabidurías, conocimientos, valores, principios, tecnologías y prácticas socio culturales y sistemas cosmovisionales en relación al entorno geobiológico y socio-cultural, usando las lenguas ancestrales;
- elaborar y aplicar el calendario vivencial de las nacionalidades en el proceso educativo;
- constituir a los CECIBs, en espacios de desarrollo de conocimientos colectivos sobre recursos genéticos, diversidad biológica y agro-biodiversidad, así como, de los saberes comunitarios, la formación técnico-científica y la promoción de las diversas formas de desarrollo productivo y cultural;
- Incorporar al currículo la historia y las manifestaciones artísticas de los pueblos y nacionalidades y de otras culturas del mundo. (MOSEIB, 2013, P. 33).

A partir de estas categorías de análisis: fines, objetivos y estrategias pedagógicas que plantea el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es pertinente repensar en algunos aspectos sobre el tratamiento de los saberes ancestrales en las aulas. Un primer elemento a discutir es el cambio de modelo de Estado que se ha experimentado el Ecuador cuando a partir de 1998 en la Constitución Política del Ecuador en el Art. 1 se define al Ecuador como un Estado pluricultural y multiétnico, reconociendo de esta forma la presencia de otras culturas, etnias y lenguas. En este mismo artículo se reconoce al quichua, el shuar y demás idiomas ancestrales como idiomas de uso oficial para los pueblos indígenas. Con este primer consenso -Constitución Política- a partir de las disputas políticas de las fuerzas sociales y económicas (CONAIE, 2007), se "supera" la noción de construir un Estado monocultural que fue planteada desde la misma fundación del Estado en 1830. En la Constitución de la República

del año 2008, ante la presión social y política de los pueblos y nacionalidades originarias, finalmente el Estado se re-define como plurinacional e intercultural (Art. 1), dando paso a una nueva reconfiguración de un Estado que reconoce las distintas formas de democracias, saberes, conocimientos, formas de organización social y política. A partir de estos hechos históricos el reconocimiento, valoración y fortalecimiento de los saberes ancestrales se hace visible en diferentes contextos.

Retomando las ideas iniciales de Fornet cuando hace referencia a la educación como un dispositivo de saber que instrumentaliza las intenciones de los Estados nacionales, la educación se visualiza como una práctica cultural y política condicionada por el contexto socioeconómico (Granda, 2020), cultural y político.

CONCLUSIONES

La emergencia del movimiento indígena en América Latina a partir de los años 80 del siglo pasado ha generado profundas transformaciones en la noción y estructuras de los modernos Estados nacionales que asumían la gradual desaparición de las poblaciones originarias para dar paso a las sociedades más homogéneas desde el punto de vista cultural, lingüístico y epistémico. En el caso ecuatoriano estamos próximos a "celebrar" dos siglos de independencia, sin embargo, para los pueblos indígenas, la matriz colonial de ordenamiento lingüístico y epistémico impuesto ha generado una subalterización estructurada que se basa en la colonialidad del poder, del saber y del ser. Para que este propósito se cumpla, la educación, a través de la escuela ha sido un dispositivo eficaz que ha contribuido a la aniquilación de muchos pueblos originarios mediante procesos de asimilación cultural y lingüística.

Siendo la escuela este dispositivo de poder del Estado para su proyecto de homogenización cultural, los pueblos originarios han tomado esta misma institución para poner en marcha su proyecto contrahegemónico de reconocimiento a las diversidades. La columna vertebral de este proyecto es la educación intercultural bilingüe que inició con el mismo propósito de asimilación cultural aplicando un modelo de educación bilingüe de carácter sustractivo; luego se transforma en educación bicultural, incorporando los saberes y conocimientos locales en el currículo con un bilingüismo aditivo; y actualmente con la educación

intercultural bilingüe que propone un diálogo de saberes dialógico entre las culturas originarias y los conocimientos de occidente.

A partir de las reformas constitucionales en el Ecuador que dio paso al reconocimiento del Estado plurinacional e intercultural, tanto las normativas secundarias y las políticas públicas han incorporado en las estructuras del Estado el tratamiento de los saberes ancestrales. En el caso específico de la educación, tanto el Sistema Nacional de Educación como el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tienen la misión de recuperar, revalorizar y fortalecer los conocimientos, los sabres y prácticas ancestrales. Es evidente que sobre este tema se ha avanzado mucho tanto en la parte normativa como en las políticas públicas; pero, no tenemos estudios que den cuenta del alcance de su aplicación en las instituciones educativas y en la estructura del Estado.

REFERENCIAS

Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas.* McGraw-Hill/Interamericana de España

Charabati, E. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En Gómez y Corenstein (Coors.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias.* UNAM.

Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (2007). *Propuesta de una nueva constitución plurinacional desde la CONAEI.*

Constitución de la República del Ecuador [Const.]. Art.1. Registro Oficial 449 de 20-oct-2008 (Ecuador)

Constitución Política de la República del Ecuador [Const.]. Art. 1. Decreto Legislativo No. 000. RO/ 1 de 11 de agosto de 1998 (Ecuador).

Crespo, J. y Vila, D. (2014). *Saberes y Conocimientos Ancestrales, Tradiciones y Populares.* IAEN.

De la Cadena, M. y Starn, O. (2010). Introducción. En *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización* (9-42). IEP Instituto de Estudios Peruanos.

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe [DINEIB] (1990). *Ñucanchic Yachay*. MEC-CONAIE.

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe [DINEIB] (1993). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.*

Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas.* Siglo Veintiuno Editores.

Garcés, F. (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas.* Abya Yala.

Gómez y Corenstein (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedia. En Gómez y Corenstein (Coors.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias.* UNAM.

Gómez, M. y Hamui L. (2009). "Saberes de integración. Elaboración conceptual", en Marcela Gómez Sollano et al. (coords.), *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina*. (Colección Seminarios) UNAM.

González, M.I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador.* CLACSO.

Granda, S. (2020). *Estado, educación y pueblos indígenas en los andes ecuatorianos. La experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi.* Abya Yala.

Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011 [LOEI]. Registro Oficial Nº 417-Jueves 31 de Marzo del 2011 (Ecuador).

Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2021 [Ley Org. Ref.LOEI]. Suplemento N° 434-Registro Oficial- Lunes 19 de abril de 2021 (Ecuador)

Mejía, M. (2022). Las prácticas, experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En Mejía (Coord.) *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones desde abajo.

Ministerio de Educación (2018). ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00059-A (Ecuador).

Montaluisa, L. (2008). Trayectoria histórica de educación intercultural bilingüe del Ecuador. En Velez (Coord.), *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social.* CARE Internacional.

Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación -OEI*, 17, 105-187.

Organización de las Naciones Unidad (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Resolución aprobada por la Asamblea General, 13 de septiembre de 2007.

Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1989). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.* (Artículos 27, 31)

Ortiz, P. (2017). Expresiones del progreso pedagógico del Consejo Regional Indígena (CRIC) en el análisis de la Revista Cxayu´ce: lucha por la autonomía y el territorio en la formación del sujeto pedagógico. En Gómez y Corenstein (coords.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias. 61-78.*

Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe 2011 [Reg. LOEI]. Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa. Actualizado a 05 de enero del 2015

Sautu, R., Dalle, P., Boniolo, P. y Rodolfo, E. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* CLACSO.

Secretaría de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] (2009). Plan Nacional de Desarrollo 2009-2013.

Secretaría de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] (2013). Plan del Buen Vivir 2013-2017.

Terrén, E. (2001). La asimilación cultural como destino: el análisis de las relaciones étnicas de R. Park. *En: Sociológica*, 4, pp: 85-108.

UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (Adoptada por la 31 a Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001) (Artícul1, Artículo 4).

Usallán, L. (2015), El pluralismo cultural y la gestión política de la inmigración en Chile: ¿ausencia de un modelo. *Revista Latinoamericana (14),* 42. 227-302.