UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

# Prácticas *otras* de conocimiento: reflexiones en torno a la educación desde la voz de mujeres y niñas kichwas de la comunidad Vencedores

**Elaborado por:**

**Suelin Cecibel Noriega Bermeo**

# GRADO

**Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:**

**Licenciado en Educación Inicial, con mención en Educación Especial**

**Guayaquil – Ecuador**
**Noviembre, 2019**

UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

# Prácticas *otras* de conocimiento: reflexiones en torno a la educación desde la voz de mujeres y niñas kichwa de la comunidad Vencedores

**Elaborado por:**

**Suelin Cecibel Noriega Bermeo**

# GRADO

**Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:**

**Licenciado en Educación Inicial, con mención en Educación Especial**

**DOCENTES INVESTIGADORAS**

**Estefanía Luzuriaga Uribe**
**Ingrid Ríos Rivera**

**Guayaquil, Ecuador**
**Noviembre, 2019**

## Resumen

Desde una mirada decolonial, el objetivo del presente estudio busca explorar las prácticas, representaciones y significados en torno a la educación que tienen las mujeres y niñas kichwas de la comunidad Vencedores, logrando así aproximarnos a sus comprensiones en torno a esta. Por medio de seis entrevistas abiertas, dos grupos de discusión y dos observaciones, obtuvimos como resultado que la educación para ellas se constituye como procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen como base principal dos paradigmas: lo occidental y lo propio indígena. A pesar de que ambas lógicas son valoradas de forma positiva, la coexistencia se complejiza y en ocasiones lo propio se ve relegado. Sin embargo, su anhelo hacia lo occidental no disminuye el sentido comunitario colectivo, característica que se encuentra alineada a su identidad como kichwa. Es así, en medio de estas tensiones y puntos de encuentro que se construye la idea de educación que tienen los integrantes de la comunidad Vencedores, ubicada en región amazónica ecuatoriana.


**Palabras clave:** representaciones educativas, decolonialidad, educación otra, educación occidental, mujeres kichwa.

## Abstract

From a decolonial perspective, the objective of the present study seeks to explore the practices, representations and meanings around the education that the Kichwas women and girls of the Vencedores community have, thus getting closer to their understandings around it. Through six open interviews, two discussion groups and two observations we obtained as a result that education for them is constituted as teaching-learning processes which main basis are two paradigms: the western and the indigenous itself. Although both logics are valued positively, coexistence becomes complex and sometimes their own knowledge is relegated. However, their aspirations toward western world (ideas) does not diminish the collective community sense, characteristic that is aligned with their identity as a Kichwa. Thus, it is in the midst of these tensions and meeting points that the idea of education is built between the member of the Vencedores community, located in the Ecuadorian Amazon region.


**Key words:** educational representations, decoloniality, other education, western education, kichwa women.

## Tabla de Contenidos

1. Introducción ..... 6
2. Justificación y planteamiento ..... 7
3. Antecedentes ..... 8
3.1. Reconfiguración de existencias, saberes y educación ..... 10
3.2. Un acercamiento a la comunidad Vencedores ..... 11
4. Revisión de la literatura ..... 13
4.1. Marco conceptual ..... 13
4.1.1. Descolonización del saber ..... 13
4.1.2. Educación ..... 16
4.1.3. Representaciones sociales ..... 20
4.2. Estado del Arte ..... 24
5. Objetivos ..... 27
6. Metodología ..... 27
6.1. Planteamiento de investigación ..... 27
6.2. Unidad de análisis y muestra ..... 28
6.3. Técnicas ..... 31
6.3.1. Entrevistas abiertas ..... 31
6.3.2. Grupos de discusión ..... 32
6.3.3. Observación participante ..... 32
6.4. Análisis de datos ..... 32
7. Resultados ..... 35
7.1. Análisis de resultados ..... 35
7.1.1. Formas de conocimiento ..... 36
7.1.2. Prácticas educativas ..... 46
7.1.3. Representaciones sociales en torno a la educación ..... 50
7.2. Discusión de resultados ..... 56
8. Conclusiones y recomendaciones ..... 63
9. Referencias bibliográficas ..... 65
10. Anexos ..... 70

## Nota introductoria

El trabajo que contiene el presente documento integra el Proyecto Interno de Investigación-Semillero *Formas de participación y cultura política: retratos de la Amazonía ecuatoriana desde una perspectiva indigenista*, propuesto y dirigido por las Docentes Investigadoras Estefanía Luzuriaga Uribe e Ingrid Ríos Rivera, docentes de la Universidad Casa Grande.

El objetivo del Proyecto de Investigación Semillero es descubrir los sentidos que las mujeres indígenas kichwa de la comunidad Vencedores le atribuyen a la cultura política en el periodo 2019-2020. El enfoque del Proyecto es cualitativo con una aproximación decolonial. La investigación se realizó en la comunidad de Vencedores, en la provincia de Pastaza. Las técnicas de investigación que se usaron para recoger la información fueron observación participante, grupos de discusión y entrevistas abiertas.

## 1. Introducción

La invasión e *invención* de América a finales del siglo XV tuvo un efecto masivo sobre la historia de la humanidad, considerando que ésta se configura a partir de una línea discursiva occidental eurocentrada que desvaloriza la cosmovisión indígena. Mignolo (2007) recalca que previo a la llegada de los europeos, el continente no tenía nombre ni aparecía en los mapas; no obstante, la conquista motivó su *invención*. Este encuentro entre indígenas y españoles, podría considerarse como uno de los más diversos, sea tanto a nivel de prácticas como de cosmovisiones. Sin embargo, este proceso no fue armonioso ya que implicó la conquista, sometimiento y esclavitud de los pueblos nativos del territorio.

Las dinámicas de explotación y opresión no se limitaron al control de los recursos de los territorios en los que vivían los indígenas, sino también en el ataque a su cultura, religión, y formas de conocimiento; mismas que eran activamente prohibidas y perseguidas por los invasores (Estermann, 2014). Tras varios siglos de ocupación europea, los procesos de independencia —alrededor del mundo— que llegaron hasta la región latinoamericana, derivaron en la conformación de estados-nación. Sin embargo, estas nuevas repúblicas eran resultado de un proceso de colonización en el que se relegó a grupos étnicos no blancos a sectores marginales de la sociedad, mientras que los grupos criollos (descendientes de españoles mezclados con indígenas) ocuparon puestos de poder. Estos grupos construyeron asociaciones negativas en torno a las poblaciones nativas, como por ejemplo el tono peyorativo con el que se usaba (y se usa aún) la palabra “indio” (Rodríguez, 2008). Así, la visión de los conquistadores y de los criollos permaneció de forma subyacente en los incipientes estados en los que además también se optó por modelos de gobierno y sociedades occidentales.

Las sociedades de los nuevos países latinoamericanos replicaron dinámicas de opresión y marginación hacia grupos étnicos como la población indígena y afroamericana; dinámica heredadas del pasado colonial. Esta mirada europea se encuentra arraigada en la población latinoamericana, tanto que se asume como natural la superioridad europea y anglosajona en relación a los pueblos originarios de Latinoamérica (CEPAL, 2014).

En este contexto, la educación juega un papel esencial, sea como herramienta reivindicadora o como una forma institucionalizada de perpetuar la herencia colonial. Vale aclarar que a nivel curricular se continúan replicando modelos europeos de visión del mundo, afectando el imaginario de los estudiantes, ya que se naturaliza desde temprana edad una perspectiva eurocentrista del mundo (Díaz, 2010). Por esto, se vuelve indispensable el

desarrollo de estudios que evidencien estas dinámicas de subyugación, para así poder trabajar en revertirlas, afectando así en la construcción de una educación transformacional para todos.

El presente trabajo pretende abordar y visibilizar diálogos en torno a la educación desde la voz de mujeres y niñas indígenas kichwas de la comunidad Vencedores, con el objetivo de explorar sus representaciones a partir de su relación con experiencias educativas, sean estas formales u *otras.* El abordaje de este este trabajo es de corte cualitativo no experimental y su alcance es exploratorio descriptivo. A través del uso de entrevistas, observaciones participantes y grupos de discusión, se obtuvo información que más adelante permitió elaborar categorías analíticas enriqueciendo así posibles vías de análisis.

## 2. Justificación y planteamiento

La conquista reestructuró el orden social a partir de imposiciones ideológicas y lingüísticas que situaban al indígena en un lugar inferior. Este aspecto, a nivel epistemológico, es denominado por Boaventura de Sousa (2010) como *epistemicidio,* haciendo referencia a la destrucción de saberes propios, que a pesar del largo tiempo transcurrido, siguen siendo desvalorizados e invisibilizados. No es coincidencia que el legado colonial y su relación con el modelo eurocéntrico siga vigente en nuestras estructuras cognitivas, sino más bien, es el resultado de prácticas institucionalizadas que siguen reproduciendo tal modelo.

Las escuelas son un lugar de aprendizaje donde se construyen saberes que proponen dinámicas que operan sobre la realidad, y por tanto, de acuerdo a Foucault (1999) reproducen y mantienen el orden social. Bajo esta noción, la escuela se convirtió en una herramienta para mantener el orden civilizatorio eurocentrado a través de currículos educativos e imposiciones ideológicas, pero al mismo tiempo, desde la perspectiva de movimientos indígenas se convirtió en un eje central para conseguir refundar las bases del conocimiento hegemónico (Leyva, 2015). Es así que la educación se constituyó tanto en un espacio de represión, como de liberación, dependiendo del paradigma desde el que un individuo se acerque a la misma.

A través de la educación, diversos movimientos indígenas en Latinoamérica, encuentran la posibilidad de plantear reexistencias promoviendo el resurgimiento de saberes ancestrales y la valoración de prácticas de conocimiento *otras*. Al respecto, Aparicio y Blaser (2008, p. 124) mencionan que “la lucha por la justicia social no puede desconectarse de la lucha por la justicia epistémica”, aportando así a entender a la educación como una lucha política cuyo objetivo se focaliza en alcanzar una transformación social a nivel estructural;

donde más allá de subvertir el orden actual, busca la coexistencia de prácticas *otras* y las ya existentes, sin desvalorizar alguna.

Para acercarnos a una epistemología propia se requiere también gestionar un espacio donde la voz del otro pueda ser escuchada y comprendida. En este caso particular, escuchamos a las mujeres y niñas indígenas kichwas amazónicas de la comunidad Vencedores, cuyas voces han sido triplemente invisibilizadas de acuerdo a Unicef (2004) debido a su rango etario, su etnia y su género. Este contexto vuelve necesario hacer referencia al concepto de interculturalidad, el cual busca la construcción de un escenario de encuentro entre personas y sus diferentes saberes, sentidos y prácticas, constituyendo así un proceso continuo de edificación entre las cosmovisiones, estructuras e instituciones de una sociedad (Krainer y Guerra, 2016).

Respecto al tema del presente trabajo, la educación intercultural podría presentarse como una arista evidente. Sin embargo, en tanto ella busca la interrelación de saberes y conocimientos de culturas originarias y las occidentales (Krainer y Guerra, 2016) no es el eje de este estudio. En este sentido, la educación intercultural enfrenta y transforma los modelos coloniales que han posicionado al saber de las culturas originarias como atrasado frente a las instituciones de occidente, para así crear un nuevo cuerpo de conocimiento. Sin embargo, aquel no es el tema de esta investigación, sino la identificación que las personas de esas culturas y grupos humanos tienen sobre la educación, sin tomar en cuenta la mirada occidental sobre la misma.

El presente estudio surge con el objetivo de acercarnos a las representaciones que este grupo en particular ha construido en torno a la educación, permitiendo así, encontrar puntos de encuentro y desencuentro entre la educación propia y la educación occidental. Además, propone también un punto de partida para generar reflexiones que guíen un reclamo hacia la educación deseada, y hacia la visibilización e incorporación de formas de educación y conocimiento propias. A su vez, esta investigación puede servir de insumo para las personas que deseen explorar en este tema.

## 3. Antecedentes

La conquista entendida desde un relato moderno establece una noción binaria configurada dentro de una narrativa que construye un personaje *vencedor* y otro *vencido* (Foucault, 2002). Los *vencidos*, a través de una lógica de poder, se vieron subyugados, tanto a nivel concreto (en aspectos como riquezas y territorios) como a nivel abstracto (saberes y

formas de existencias). Una forma de repensar la conquista conlleva reflexionar en torno a la herencia colonial que se encuentra adscrita en la historia de América Latina, al respecto Leyva (2015) menciona:

> [...] los actos de conquista y ocupación colonial son algo más que el producto de la fuerza y la violencia descarnada mediante la cual se ocupan, explotan, saquean territorios ajenos, asesinan o disciplinan sus poblaciones. El colonialismo es también un proyecto cultural donde el conocimiento habilitado por la conquista o producido por ésta, contribuye a la formación y renovación de relaciones de control y subordinación social (p.76).

Más allá de la pérdida de riquezas y explotación, los fines de este estudio están particularmente interesados en las consecuencias de la conquista a nivel epistemológico. Es decir, en las dinámicas de poder que deslegitiman formas de conocimiento que no van acorde al pensamiento eurocéntrico. Considerando que la producción de saberes no se da de forma aislada, sino que "todo conocimiento es un conocimiento situado histórica, corporal y geopolíticamente" (Restrepo y Rojas, 2010, p.20), la comprensión del trasfondo de estos discursos de inferiorización aporta a la construcción de una sociología de la liberación[1] para superar el colonialismo intelectual que caracteriza a la región.

La posibilidad de repensar la condición colonial problematiza la occidentalización forzada, motivando así la visibilización de pensamientos alternativos al colonialismo e imperialismo. La difusión de una epistemología propia, que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina epistemología del sur, sirve para denunciar la subyugación de saberes, permitiendo así facilitar resurgimientos epistemológicos y nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimientos.

Hosie (2009) citado por Alvaro y Pineda (2014) explica que resurgir implica abandonar "la búsqueda de reconocimiento global para pasar al reconocimiento global de nuestras búsquedas" (p. 126); noción que ha motivado la activación de movimientos indígenas en la actualidad. En América Latina, gran parte de los movimientos indígenas ha desplazado su demanda a una educación con pertinencia cultural con el objetivo de contrarrestar el pensamiento eurocéntrico hegemónico, considerando que las instituciones educativas son instancias de producción de conocimientos que reproducen relaciones coloniales.

---

[1] Término propuesto por Fals Borda para hacer referencia al resurgir de saberes otros.

De este modo, al reconfigurar el saber/poder social a partir de diálogos entre la educación decolonial y occidental, también se está reconstruyendo y motivando la persistencia de *otras* formas de existencias y conocimientos.

### 3.1. Reconfiguración de existencias, saberes y educación

A nivel local, la construcción de una epistemología propia surge a partir del sistema de hacienda tradicional, modelo económico que establece una dinámica de propietario y propiedad entre el hacendado y el indígena, a cambio de la manutención del indio y de su familia (Dávalos, 2002). La represión y violencia generada en estos espacios movilizó luchas que terminarán convirtiéndose en levantamientos indígenas, mismos que plantean la creación de un Estado plurinacional, además de plantear la noción de interculturalidad para la integración social (Torres, 2018).

Considerando que la educación es una instancia que legitima y reproduce el orden social (Bourdieu, 2001) diferentes movimientos indígenas en Latinoamérica, como por ejemplo el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), empiezan a centrar sus luchas en este eje para lograr una transformación a nivel estructural. Así es que emergen las primeras escuelas kichwa-español. Sin embargo, estas prácticas ocasionaban el disgusto de los hacendados, por lo cual, se empezaron a impartir las clases a escondidas y en horarios nocturnos. Durante esta primera etapa de *educación indígena*, se encuentran personajes precursores, principalmente femeninos, como: Dolores Cacuango, María Luisa Gómez de la Torre, Nela Martínez, y Tránsito Amaguaña.

Estos procesos de organización impulsaron la creación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) que surgió para cuestionar la hegemonía cultural y política. Al respecto Walsh (2012) menciona: “sus luchas no son simplemente luchas identitarias sino cognitivas, entre posiciones hegemónicas y subalternas relacionadas con diversas formas de producir y aplicar el conocimiento” (p.32). En este contexto, en el año 2008, a nivel constitucional se promueven las ideas del Buen Vivir o *Sumak Kawsay* con el objetivo de refundar el Estado ecuatoriano y favorecer un enfoque educativo que contemple la diversidad, pluriculturalidad y la práctica de la interculturalidad (Ministerio de Educación, 2010). A pesar de que la educación intercultural llevaba dos décadas en desarrollo, la corriente del Buen Vivir motivó a cuestionar nuevamente el contenido curricular y las formas de enseñanza en comunidades indígenas para poder replantearlas y lograr el desarrollo de saberes propios, fortalecer su cultura y afianzar el uso de sus lenguas.

Respecto al Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), vale mencionar que abarca los siguientes procesos educativos: (1) Educación infantil familiar comunitaria, que orienta la atención y formación hasta los 5 años; (2) Educación general básica intercultural bilingüe; (3) Bachillerato. Entre los elementos que orientan la praxis pedagógica están (a) Calendario vivencial educativo comunitario: consiste en integrar prácticas ancestrales en contextos educativos institucionales, además de permitir que los docentes se involucren en la realidad comunitaria; (b) Ciclos vivenciales: actividades y eventos característicos de su cultura que se realizan incluyendo la participación de la familia y comunidad, por ejemplo: ciclo agrícola, ciclo cósmico, juegos y recreaciones culturales, principio y valores de las nacionalidades, etc; (c) Armonización de saberes: hace referencia a la integración de conocimientos particulares de su cultura dentro del salón de clases, los que se dividen en 4 ejes: madre naturaleza; vida familiar, comunitaria y social; cosmovisión y pensamiento y;  ciencia, tecnología y producción.

En estas propuestas se evidencia una intención del Estado de institucionalizar los saberes ancestrales y las prácticas educativas *otras*. Así, la Constitución de la República de Ecuador de 1998 establece en su artículo 69 que el Estado debe garantizar la educación intercultural bilingüe, la cual utilizará la lengua principal de cada cultura y el castellano como idioma de relación intercultural. Sin embargo, como se dijo anteriormente esta investigación no busca analizar las prácticas institucionales o estatales respecto a las formas de educación *otras*.

No obstante, vale reconocer que la interculturalidad busca generar un diálogo entre el pensamiento indígena frente al occidental, sin desacreditar uno del otro. Esta coexistencia armónica se ve respaldada por un marco legal y teórico que promulga el diálogo entre los saberes occidentales e indígenas (Bolaños y Ramos, 2018). Sin embargo, la aplicación de las políticas de educación cultural puede verse afectada por procesos profundos de colonialidad que no son evidentes para los involucrados.

### 3.2. Un acercamiento a la comunidad Vencedores

De acuerdo al INEC (2006) en Ecuador coexisten en total 13 nacionalidades y 16 pueblos indígenas. Los pueblos indígenas particularmente, se encuentran en las tres regiones naturales: (1) costa: Awá, Chachi, Tsáchila y Eperara; (2) sierra: Kichwa. (3) amazonia: Cofán, Siona, Secoya, Sápara, Waodani, Kichwa-Amazónico, Shuar, Achuar. Estos pueblos,

mantienen sus propias lenguas, culturas, historias y territorios; que constituyen parte de las riquezas patrimoniales tangibles e intangibles de la nación ecuatoriana.

Considerando los fines del presente estudio, debemos enfocarnos en los kichwas amazónicos que habitan en la provincia de Pastaza, mismos que se han distribuido en 131 comunidades constituyendo una población aproximada de 20 mil habitantes cuya lengua materna es el kichwa y como herencia de la dominación hispana, adquirieron el español como segunda lengua. No obstante, los niños y niñas de la comunidad Vencedores manifestaron que prefieren hablar español entre ellos.

Entre sus prácticas económicas, tienen como eje de producción la actividad agrícola, el turismo y la pesca. En referencia a la agricultura, de acuerdo con lo recogido en la investigación de campo, principalmente siembran yuca, plátano, cacao, cebolla china y azúcar de caña. Vale destacar que la producción es dirigida al consumo propio y de los turistas que se instalan en las cabañas comunitarias.

La actividad económica principal es el turismo, por lo cual, cuentan con dos centros turísticos de fácil acceso nombrados como “Comunidad Wayuri” y “Comunidad Sacha Wasi”. Dentro de estos espacios, tanto niños, adolescentes y adultos kichwas, usan sus trajes tradicionales para desarrollar actividades de bienvenida dirigida a turistas, sean estos nacionales o internacionales; entre las actividades desarrolladas están: la danza típica ancestral, el uso de la cerbatana (instrumento de caza tradicional), la pintura en cara con achiote y beber chicha.

En cuanto a prácticas educativas, se puede mencionar que dentro de la comunidad hay una escuela de educación básica intercultural bilingüe llamada “Vencedores”, mientras que en el caso de bachillerato, el colegio más cercano se encuentra ubicado en el Puyo, a 25 minutos de la comunidad. La modalidad de ambas instituciones educativas es presencial de jornada matutina, y el régimen escolar se alinea a la región sierra. Actualmente la mayor parte de niñas y niños de la comunidad accede a este tipo de educación institucionalizada, a diferencia de sus padres, quienes en su mayoría tienen bajos niveles de educación formal. Sin embargo, se mantienen más activos en sus prácticas ancestrales, como agricultura en la chakra, el rito de la wayusa, y la afinidad con el kichwa.

# 4. Revisión de la literatura

## 4.1. Marco conceptual

### 4.1.1. Descolonización del saber

El continente latinoamericano (y el africano) estuvo por varios siglos sometido al dominio colonial de los imperios del continente europeo. Tuvo así lugar en América un proceso de colonización, lo cual puede entenderse como la ocupación de un espacio por parte de un grupo humano. Sin embargo, es necesario resaltar que este término lleva implícito un sentido de imposición, ya que los colonizadores ignoran la población previa de ese territorio por los nativos, ante lo cual se valían de argumentos de superioridad para asentarse y ejercer dominio sobre la tierra y sus habitantes (Pérez & Merino, 2011).

En este sentido es necesario distinguir entre dos términos relacionados a este contexto histórico: colonialismo y colonialidad. El primero hace alusión a la configuración de poder, explotación y dominación mediante la cual una nación administra los recursos, el trabajo, la economía y la identidad de otra, con lo que se establece un control político. Por otro lado, la colonialidad es una imposición a la intersubjetividad humana y está relacionada con la articulación y el dominio del conocimiento, con la autoridad y con la subjetividad colectiva; en otras palabras la configuración de las biopraxis actuales en los países latinoamericanos se encuentran envueltas en ideas, legados y diferencias heredados de los procesos coloniales (Ortiz, Arias, & Pedrozo, 2018).

Roberto Fernández Retamar (2006) considera en este aspecto que América Latina se convirtió en la heredera del pensamiento europeo, lo que derivó a su vez en un decadente eurocentrismo que obstaculizó la comprensión de nuestras propias realidades, al ser estas percibidas como desviaciones del paradigma europeo. Esta situación genera una estructura de poder (colonialidad) que sigue funcionando más allá de las relaciones jurídicas o políticas (colonialismo) y que tiene lugar en la dimensión epistémica – cultural, en la que el pensamiento de la matriz europea – occidental es considerado como el único válido dando así lugar a un proceso de colonización del imaginario de los dominados, el cual puede continuar a pesar de haber finalizado el proceso de ocupación (Oviedo, 2017). Las dinámicas de la colonialidad se pueden examinar bajo la relación entre saber y poder estudiadas por Michel Foucault. Al respecto es necesario abordar lo siguiente:

> El constructo analítico de Foucault permitió descubrir la profunda relación existente entre el poder y el saber, sustrayendo del saber su presupuesto de neutralidad y

> exponerlo como construcción activa portadora de condicionalidad e intereses. El saber requiere de un entramado de poder para su concreción y a la inversa, siendo a su vez el saber un producto del poder (Palazio Galo, 2014, p. 95).

Esta relación entre poder y saber da lugar a varios mecanismos de dominación tácita y oculta. Las prácticas discursivas mediante las cuales se legitimizan ciertos saberes por sobre otros son acciones intersubjetivas que establecen control y que tienen como finalidad insertar a los sujetos sociales dentro de un esquema formativo-correctivo. Esto se transforma en un acto de violencia en tanto los sujetos tienen dentro de sí y sin saberlo la subjetividad impuesta por las estructuras de poder, de modo que la dominación se asimila como algo natural (Palazio Galo, 2014).

De esta manera, la colonialidad ejerce una agresión epistemológica contra los pueblos nativos americanos:

> La colonialidad del poder está relacionada con la occidentalización del otro, desde la perspectiva de la modernidad colonial, es decir, la invasión del imaginario del otro, reconfigurando su identidad y reorientándola hacia sendas eurocéntricas. Para Quijano, la colonialidad del poder penetra el interior del imaginario del colonizado, desvirtuando y reconfigurando las formas de conocer, de crear saber, de configurar sentido y significado, de crear imágenes, perspectivas y símbolo (Ortiz, Arias, & Pedrozo, 2018, pp. 29-30).

Así, América Latina, tal como lo afirma Leyva y Speed (2008) se consolida a partir de historias de represión debido a herencias coloniales. Bajo esta premisa, diversos académicos proponen un nuevo paradigma epistemológico y metodológico (surgido en Latinoamérica) con el objetivo de dar visibilidad a conocimientos que se mantenían marginales, mientras que desde la producción de saberes se busca reposicionar el rol del otro como objeto de estudio. Al respecto, Hernández, D (2005) menciona que los pueblos indígenas ya no deben ser vistos como mera fuente de testimonios, sino que hay que validar sus puntos de vistas propios, más allá de lo que se diga en la academia.

Como respuesta a este contexto se propuso el concepto decolonialidad en el marco de varias conversaciones entre académicos de la Asociación de Filosofía Caribeña en Barbados y del Colectivo M/C. La propuesta provino de Catherine Walsh, quien indicó que no se utilice el prefijo “des” sino “de”. La descolonización significaría transitar de una situación colonial a una no colonial, lo cual es imposible ya que no se puede borrar la historia de opresión que vivió el continente. La decolonización en cambio tiene que ver con una actitud

insurgente y de intervención que permite develar, visibilizar y configurar lugares de vivir desde los bordes, la exterioridad y la frontera (Ortiz, Arias, & Pedrozo, 2018).

Otro autor relevante en el tema es Walter Mignolo, cuyo pensamiento decolonial busca un proceso de resignificación en torno a la elaboración de una comprensión crítica de la diferencia epistémica proveniente de la colonia y la formación y transformación de zonas periféricas, en respuesta a la necesidad de construir una crítica al eurocentrismo. De este modo, el enfoque epistemológico apunta a romper la colonialidad del poder (estructura de poder basada en la raza), con la colonialidad del saber (imposición de la visión del mundo del dominador) y con la colonialidad del ser (violencia física, conceptual y espiritual sobre los pueblos nativos para destruir su identidad) (Donoso-Miranda, 2013). Esto puede apreciarse con la siguiente afirmación de Mignolo (2007):

> El poder de encantamiento del occidentalismo reside en su privilegiada ubicación geohistórica, un privilegio atribuido por Occidente a sí mismo porque existía en él la creencia hegemónica –cada vez más extendida- de que era superior en el plano racial, el religioso, el filosófico y el científico. Una de las consecuencias más terribles de esa creencia es que el mundo es, en apariencia, lo que las categorías europeas de pensamiento (y posteriormente, las estadounidenses) permiten decir que es. Todo lo que no coincida con esas categorías es erróneo y toda forma de pensamiento diferente se arriesga al acoso, la demonización e incluso la eliminación. La idea de América (y más tarde de América Latina y de América Sajona) es producto y consecuencia de esa ideología de la civilización y la expansión occidental (Mignolo, 2014, p. 61).

Como parte de esta ruptura es necesario volver los ojos hacia la educación, ya que la misma se constituye como la estrategia de colonialidad por excelencia, en tanto a través de ella se consolida el funcionamiento de la matriz colonial en la construcción de imaginarios y de las formas de entender cada cultura (Palermo, 2014). Pascual Aquituari (2004), docente perteneciente a la comunidad kukama (amazonía peruana), indica que en tanto la escuela se ha reconocido socialmente como el único lugar en que se puede aprender se obliga a los niños y niñas indígenas a ingresar a un sistema educativo para que asimilen la cultural nacional homogeneizante y dominadora, lo que ha derivado en que los y las jóvenes de esa población hayan terminado sus estudios con un preocupante nivel de desconocimiento sobre su propia cultura. El autor también destaca que los currículos educativos no tienen relación con la vida espiritual propia de la relación con la naturaleza y que en la escuela se ha impartido una imagen negativa de lo que significa ser indígena (Aquituari, 2004).

De esta forma, este modelo educativo es de naturaleza excluyente e impositiva hacia otras formas de generación de conocimientos, como los que provienen de la cultura indígena (Pérez & Argueta, 2011). Esta exclusión tiene su origen en la asociación de la cultura occidental europea moderna con el progreso y de las culturas nativas con lo salvaje y primitivo (Ruiz, Rosales, & Neira, 2006).

En este campo, el Consejo Internacional para la Ciencia – ICSU reconoció la importancia de los saberes tradicionales al indicar que han sido desarrollados por pueblos con historias de marcada interacción con el ambiente natural y que se originaron independientemente de la ciencia y de la cultura occidental, por lo cual no están en competencia con la ciencia (Pérez & Argueta, 2011). Así, la descolonización del saber no implica una cruzada en contra de la ciencia moderna, sino una ampliación del campo de visibilidad de los saberes occidentales en la que se incluyan los saberes ancestrales, de modo que se construyan puentes con otras formas de producción de conocimientos (Restrepo & Rojas, 2010).

En este tema también es importante recoger el concepto de epistemologías del sur, el cual hace alusión directa al proceso de colonización. La expansión europea a través de las colonias se centró en gran medida en poblaciones ubicadas en las latitudes del sur del planeta (Latinoamérica, África, Asia), de modo que estos lugares comparten un contexto de dominación y control que convertía (y convierte) al ser humano en una mercancía. Así también, el proyecto europeo (y norteamericano) ha sido impuesto como modelo universal, ante lo cual el sur se constituye como un lugar de enunciación y búsqueda de la identidad más allá de los mecanismos de control y poder (Mejía, 2014). En este sentido, este concepto puede ser definido de la siguiente manera:

> Las Epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (de Sousa Santos, 2018, pp. 28-29).

### 4.1.2. Educación

En vista del papel que juega la educación en el proceso de colonialidad del saber es necesario volver la mirada hacia ella y evidenciar su influencia. Así es necesario revisar las diferentes etapas a través de las que puede manifestarse el proceso educativo. Por un lado,

tenemos la educación natural, aquella que tiene lugar en el hogar y mediante la interacción con el grupo social al que se pertenece, del cual se reciben ritos y normas sociales. Este aprendizaje está basado en la observación, en la imitación y en la asimilación de costumbres (Tarrio, 2015).

Posteriormente, llegarían los procesos sistemáticos e intencionales para organizar los conocimientos generados en la sociedad para ser instruidos mediante un proceso de instrucción formal. En los griegos, el concepto de educación se ligó a las actividades que permitían al ser humano ligarse al momento y lugar en el que vivía. Así, en la línea de la corriente homérica, la educación incluía una dimensión ética y otra técnica (manejo de armas, conocimiento de las artes, etc.). Por otro lado, Platón consideraba a la educación con la instrucción formal como un proceso educativo al servicio del Estado que permitía la generación de personas con sentimientos de justicia social. La llegada de la Ilustración colocó a la educación como el medio para reformar al país y la sociedad, en pos de la prosperidad social (Tarrio, 2015).

A partir de lo anterior se refleja que la educación formal tiene su origen en la filosofía escolástica europea – occidental, lo cual influyó de forma significativa en los siglos siguientes. Además, también debe resaltarse que la educación tradicional se encarga de transmitir aquellos conocimientos que son socialmente aceptados y legitimizados (Solano, 2002). En esta línea es importante referenciar a Ivan Illich (2015), quien cuestiona que la escuela sea el único medio a través del cual se puede aprender y que muchos conocimientos sean dejados de fuera por esta concepción (Tarrio, 2015).

Como se ha visto a lo largo de esta revisión conceptual, la educación puede ser usada también como método de represión. Al respecto, Paulo Freire (1978) indica que existe una educación dominadora y una liberadora. La primera busca conservar el status quo y el poder de las clases dominadoras a través de un modelo educativo que deshumaniza y que favorece la educación unidireccional y autoritaria, en que el docente realiza una mera transmisión de conocimientos. La educación liberadora en cambio aboga por un sistema en donde educadores y educandos construyen juntos nuevas formas de conocimiento y saber cómo seres activos del mundo que habitan (Santaella, 2014).

Este contexto implica una crítica a la escuela como institución al servicio de los órganos de poder. Así, McLaren (uno de los fundadores de la pedagogía crítica) indica que la meta por excelencia de la educación debería ser la liberación y abolición del sufrimiento (Santaella, 2014). Surgió así la necesidad de una propuesta educativa que cuestione las

relaciones de poder establecidas por la sociedad basada en jerarquizaciones injustas y asimétricas, lo cual en palabras de Miguel Alvarado (2007) es la búsqueda de pedagogía crítica. Esta idea se profundiza en la siguiente afirmación:

> La pedagogía crítica se basa en un proyecto que invita a educadores y educandos, así como a toda la comunidad educativa, a realizar un análisis de la realidad, en el que se cuestione el orden social y económico, el propio sistema educativo y el conocimiento que éste genera, las relaciones que se establecen en la sociedad, e incluso, las propias experiencias cotidianas. De esta manera se pretende generar un modelo educativo que rompa con todo tipo de actitudes racistas, sexistas, homófobas, etc. que permitan la construcción de un nuevo modelo orientado hacia la transformación de la realidad, en interés de una mayor justicia social (Santaella, 2014, p. 163).

Así, busca promover una reflexión que permita la posibilidad de transformación social y la erradicación de las desigualdades mediante un proceso en el que los estudiantes aprenden a cuestionar y desafiar las estructuras de dominación (López, 2010).

Un aspecto crucial de la pedagogía crítica es la democratización del sistema educativo, lo que significa darle valor a la opinión y aportes del alumnado e involucrar en mayor medida a la comunidad educativa (Santaella, 2014). Esta interconexión acerca a la escuela a la cultura popular tradicional local, lo cual se relaciona estrechamente con la construcción de identidad:

> Los elementos tradicionales de la cultura popular influyen sobre el estudiante y este puede ser capaz de enriquecerla, aportarle nuevas formas de comunicación y de apropiación. Debe tenerse en cuenta, por parte de los profesores, que tanto la escuela, el proceso de formación y la cultura popular tradicional, se expresan en un contexto sociocultural específico que les imprime carácter distintivo, debido a las especificidades del proceso histórico, la sociedad y la cultura (Nápoles, 2017, p. 202).

A la luz de la pedagogía crítica es necesario hablar también sobre educación popular-comunitaria, la cual produce un encuentro con lo “otro” que la educación formal no plantea. Este modelo educativo se presenta como un referente de democracia y participación colectiva que genera conocimiento a partir de las particularidades y características propias del contexto y de la población que allí habita. De este modo, la educación comunitaria dirige al sujeto a que conozca sus posibilidades acción con el resto de los sujetos con los que convive y comparte espacio, lo que a su vez genera un sentido de pertenencia a una entidad colectiva y

la necesidad de responder y resolver los conflictos de esa colectividad (Pérez & Sánchez, 2005).

Al respecto, Giroux y McLaren manifestaron que “la pedagogía no debe limitar su campo de acción formativa a la escuela, sino que está comprometida en todas aquellas iniciativas y dinámicas situadas en la educación comunitaria (Ortega, 2018, p. 131)”. Por otro lado, McLaren considera que la pedagogía crítica tiene un compromiso con las formas de aprendizaje y acción relacionadas con los grupos subordinados y marginados, además de que debe cuestionar los presupuestos de la educación (Piedrahita, y otros, 2018). De este modo se propicia una crítica al canon educativo basado en epistemologías occidentales y coloniales en favor de la construcción colectiva de conocimientos.

Si bien la educación ha sido usada para satisfacer las necesidades y designios reguladores y uniformadores de la colonia y luego del Estado (Walsh, 2009), también puede convertirse en una vía para socavar esa dinámica:

> A contrapelo de la función legitimadora de la educación —como medio de socialización de una cultura particular: historia, ideología, sistemas sociales, lenguas, instituciones, valores, normas, etcétera—, también está el hecho de que, en el contexto intercultural, puede ser un instrumento básico para la emancipación individual y colectiva, teniendo en cuenta aquellas entidades cuya cosmovisión ha sido socavada por las pautas culturales del saber dominante (Garzón, 2013, p. 318).

En este sentido, la educación decolonial se asocia estrechamente con la interculturalidad. Catherine Walsh (2009) se refiere a la interculturalidad como las relaciones, negociaciones e intercambios culturales de naturaleza compleja que busca crear una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas y principios de vida culturalmente diferentes. Esta interacción reconoce las asimetrías sociales, económicas, políticas e institucionales que limitan la posibilidad de que el otro sea considerado como sujeto. Walsh también indica que no se trata solamente de reconocer la diferencia en sí o de idealizarla, sino que el objetivo de la interculturalidad es impulsar activamente procesos de intercambios por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas que permitan el diálogo, el encuentro, la articulación y la asociación de diferentes formas de concebir el mundo y la vida (Walsh, 2009).

La educación decolonial busca de este modo la opresión estructural a la que se han visto sometidos los grupos humanos colonizados, como las poblaciones afroamericanas e indígenas, a través de la educación. La superioridad atribuida al conocimiento científico-

racional relegó a la oscuridad a los saberes que no se ajustaban a ese esquema. Por ello es necesario un ejercicio de insurgencia epistémica que permita repensar los saberes indígenas y colectivos desde sus propias circunstancias, considerando también que el conocimiento no se reduce al científico, abstracto y formal concebido desde la academia, sino que también incluyen saberes orales, simbólicos, memorias, experiencias y prácticas; es decir, el conocimiento generado a través de los procesos colectivos y comunitarios (Garzón, 2013).

Esto también lleva a reflexionar sobre la naturalización del currículo actual occidental y la invisibilización del hecho que los cometidos curriculares y estrategias pedagógicas muchas veces son ajenos a estudiantes que provienen de otros contextos socioculturales y que representan otras subjetividades (Ortiz, Arias, & Pedrozo, 2018). El diseño curricular intercultural y decolonial también debe estar acompañado de formación y capacitación docente, de la orientación metodológica y didáctica apropiada, de la producción y de materiales y de sistemas de monitoreo y evaluación (Garzón, 2013).

### 4.1.3. Representaciones sociales

Los procesos de colonialismo y colonialidad han derivado en un ataque a la intersubjetividad e imaginarios de los sujetos oprimidos. Como se vio anteriormente, la educación también juega un papel crucial en la reproducción de sistemas epistemológicos que perpetúan las dinámicas de dominación. Esta idea hace referencia a las formas o modos de conocimiento social mediante las cuales se interpreta y se piensa la realidad cotidiana. Este proceso de representación está influido por el contexto concreto, los esquemas comunicacionales y cognitivos y por los sistemas de valores e ideologías de las personas que realizan la representación; he ahí su naturaleza social. De este modo, la representación conlleva una reproducción y sustitución mental del objeto, tras lo cual se tendrá lugar una restitución de modo simbólico de lo ausente a la cual se le otorga un significado, es decir se interpreta (Villaroel, 2007). Esto se puede resumir de la siguiente forma:

> (…)una forma de conocimiento específico que circula en los intercambios de la vida cotidiana y se caracteriza por ser un conocimiento de tipo práctico, es decir, orientado a la comprensión, explicación y dominio de los hechos de la vida diaria, y por intervenir, al menos parcialmente, en la, así llamada, construcción social de la realidad (Villaroel, 2007, p. 442).

En el campo de las representaciones sociales Serge Moscovici fue uno de sus primeros investigadores. En este sentido, el autor afirmó que las representaciones sociales no

son solo opiniones sino teorías y áreas de conocimiento para organizar y descubrir la realidad. Esto implica un sistema de valores que en primer lugar busca otorgar un orden que permita al individuo orientarse en el mundo y que en segundo permite a los miembros de una comunidad la comunicación en base a un código de intercambio social que nombra y clasifica (Materán, 2008).

Para Moscovici, la función explicativa de las representaciones sociales se relaciona con la forma de entender y de comunicar la realidad, lo que a su vez la crea y también construye aquello que se denomina sentido común. En base a su naturaleza social, las representaciones pueden clasificarse en hegemónicas (con alto grado de consenso), emancipadas (nuevas formas de pensamiento social) y polémicas (surgidas entre grupos que atraviesan situaciones de conflicto) (Perera, 2003).

Para entender mejor la forma en que se generan las representaciones sociales es pertinente hablar de la objetivación, proceso mediante el cual se realiza un esquema conceptual del objeto que se va a representar. Asimismo, dentro del proceso de objetivación se da la selección y descontextualización de la información acorde a los criterios normativos de la cultura en particular. Luego se construye el núcleo figurativo de la representación a partir de la construcción de una estructura conceptual. Finalmente, tiene lugar la naturalización de esta nueva información. Por otro lado, después del proceso de objetivación viene el anclaje, el cual incorpora la representación en las prácticas comunicativas de los grupos sociales (Villaroel, 2007).

De este modo, las representaciones sociales tienen una dimensión figurativa (asociada a imágenes) y simbólica (de significado), lo que mediante el uso del lenguaje y por las características de la socialización del conocimiento derivará en una valoración positiva o negativa ligada al objeto social que está siendo representado. En este sentido es necesario destacar que estas valoraciones no se elaboran a partir de características objetivas del objeto sino en base a partir de las representaciones construidas, que a su vez dependen de las relaciones de poder entre los grupos (Cruz, 2006).

Los procesos de representación social se construyen en base a un nodo central y a un sistema periférico (Vergara, 2008). El primero hace alusión al sistema que da significado a la representación y que está formado por elementos importantes como eventos históricos, sociológicos e ideológicos. Este aspecto es rígido y continuo, lo que permite la permanencia en el tiempo de la representación (Vergara, 2008). Por otra parte, el sistema periférico se refiere a la experiencia particular de cada persona, lo cual ocasiona que tome importancia el

contexto social inmediato de cada una de ellas, razón por lo cual este aspecto es más inestable, en tanto depende de cada sujeto (Vergara, 2008).

Las representaciones sociales ejercen su influencia así en la experiencia individual de cada persona, lo cual puede evidenciarse sus opiniones y visiones del mundo. En este sentido, son relevantes las categorías de valoraciones e ideal que poseen las personas respecto a distintos asuntos. Por una parte, los juicios de valor expresan que algo es importante o digno de estima, lo cual se compone de un dimensión emocional y por una dimensión intelectual sobre la idoneidad de determinado objeto de ser resaltado o considerado como importante Así, en la concepción del valor de algo participan los valores subjetivos de cada persona y los valores objetivos, los cuales son producto de la acción social(Garrigue, 2009).

Esta dinámica es crucial en la conformación de ideales, elementos cognitivos y no afectivos, que tiene cada persona internamente y que sirven como referencia para el componente objetivo de la valoración. A nivel general, un ideal puede entenderse como aquello que se acopla perfectamente a una forma o arquetipo, a algo perfecto en su línea o a un modelo perfecto que sirve de referencia para cualquier área. Durkheim los consideraba como resultado de la vida colectiva, en tanto la sociedad los genera; de modo que cumplen un efecto regulador sobre la vida de las personas (Garrigue, 2009).

Como parte de la participación de la vida colectiva en la transmisión de valores e ideales entran en juego las relaciones intergeneracionales de las sociedades. Al respecto, se indica lo siguiente:

> La transmisión generacional de valores es esencial para la existencia y viabilidad de las comunidades humanas. Los valores están condicionados por las contingencias del devenir histórico e impregnan el desarrollo de la personalidad y del colectivo social, por lo que constituyen la base de las creencias a partir de las cuales se formulan los juicios éticos (Bedoya & Slutsky, 2014, pág. 1).

Así, las transmisiones generaciones fundan pertenencias y replican tradiciones y participan en la construcción de sentido y de identidad, lo cual está estrechamente ligado al núcleo de cada individuo y de la cultura que lo rodea. Estas estructuras de significación dan veracidad a las representaciones, creencias y prácticas sociales. De este modo, cada generación construye sus referentes de identidad y sus relatos a partir de la continuidad generacional (Kaufman, 2007).

El eslabonamiento generacional propicia que los relatos y discursos del pasado se conviertan en imaginarios de época y en figuras de identificación para las nuevas

generaciones. Al mismo tiempo, esto entra en confrontación con la realidad concreta de los más jóvenes y con sus propios intereses, lo que propicia un proceso de reinscripción y transformación de significado (Kaufman, 2007).

La educación es otra de las vías por las que se transmiten las valoraciones e ideales (Garrigue, 2009) y afecta directamente la construcción de las representaciones sociales ya que los docentes llevan ya una carga significativa de la que a veces no son conscientes y producen significados sociales que comparten con sus alumnos (Guzmán, 2011). Esto adquiere especial relevancia cuando se habla de diversidad cultural, un aspecto presente en todas las sociedades y centros educativos, en mayor o menor medida. La diversidad está asociada a diversos factores (geográficos, históricos, políticos, contextual, social, económico, religioso, de género, etc), por lo cual cada individuo genera representaciones específicas de otros grupos étnicos diferentes al suyo, lo cual proviene de sus señas de identidad cultural y su pertenencia a determinado grupo (Soto-Navarro & Añaños-Bedriñana, 2017). A partir de esta dinámica sin embargo se pueden presentar representaciones que generan división: Muchas de estas actitudes y representaciones acaban originando estereotipos y prejuicios. Los estereotipos están fundamentados en la visión de la realidad que los individuos tienen y permite conocer las representaciones sociales que los mismos tienen hacia un determinado colectivo. Sin embargo, los prejuicios poseen una mayor carga negativa que normalmente denota en actitudes y sentimientos que conllevan a conflictos en las interacciones de distintos grupos étnicos producidos por situaciones de desigualdad y exclusión social (Soto-Navarro & Añaños-Bedriñana, 2017, p. 263)

Aquí es pertinente mencionar las dinámicas de colonialidad y la forma en que estas inciden en las representaciones sociales a través de la promoción y valoración positiva de la cultura europea occidental y el desprestigio y exclusión de los elementos de identidad de los grupos colonizados. Estos prejuicios y estereotipos llevan en muchos casos una carga simbólica construida discursivamente desde la época colonial.

La interculturalidad se hace nuevamente necesaria en tanto ésta brinda el escenario de diálogo para la construcción de la realidad por parte de los mismos pueblos, lo que también significa la identificación de sus particularidades culturales, y su posición específica en el contexto. Mediante este proceso de reconocimiento de las diferencias en el trabajo educativo se pueden superar las tendencias homogeneizantes del Estado y de la cultura occidental (Limón, 2011).

## 4.2. Estado del Arte

Se ha dado lectura a diversos estudios académicos en torno al tema en cuestión con el objetivo de contextualizar y aportar desde diferentes perspectivas a la presente investigación. En el caso de comunidades indígenas de Ecuador, la producción de estudios y artículos académicos es muy baja, esto a pesar de la alta población indígena existente. Vale destacar que si el tema se combina con ejes como educación, representaciones, mujeres indígenas e infancia, la producción es casi nula. De acuerdo a Reyes (2018) citando a Unicef (2004), esto podría ser porque tal población se encuentra triplemente invisibilizada debido al grupo etario, cultural y de género al que pertenecen.

Siendo un aporte a nivel local, Juan Illiachi Guzñay, dentro de su artículo *La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador* (2015) hace un análisis sobre la incidencia de la educación intercultural bilingüe como herramienta de lucha y visibilización de pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, principalmente pretende retratar la relación existente entre indígenas, Estado y sociedad civil. Construye su argumento desde diversas corrientes teóricas, abordando temáticas como relaciones de poder - saber y decolonialidad. Considera que a través de la educación y la constitución del consejo de ancianos (sistema de gobierno indígena) se puede lograr reposicionar y recuperar los saberes indígenas, mismos que han sido subyugados debido a la occidentalización. Illiachi sostiene que el acceso que tienen los indígenas a contenidos educativos se ve condicionado por la imposición de códigos culturales hegemónicos y epistémicos que como consecuencia producen un *vaciamiento de lo propio*, ocasionando desvanecer aspectos identitarios.

El autor no deja de lado la perspectiva de ciertos integrantes de comunidades indígenas, al afirmar que “se le da poca importancia al conocimiento de los mayores y a las formas no occidentales de inscribir y transmitir conocimiento” (Illiachi, 2015, p.121). Y desde el campo lingüístico, citando a Martínez Novo (2009) comenta que a petición de los padres, en las escuelas, la mayor parte del tiempo enseñan alfabetización en español, tanto para leer, hablar y escribir (Illiachi, 2015, p.121). Afirmación que pone en evidencia la relación entre indígenas, Estado y demandas del sistema económico actual, mismas que se construyen en una base de contradicciones, restricciones y anulaciones, así como la describe Illiachi en su artículo, mencionando que:

> Una de las estrategias de la estructura estatal para limitar cualquier avance indígena, es contenerlos en sus propias contradicciones y ambigüedades bajo el señuelo de

> algunos privilegios materiales a los intelectuales étnicos. Por un lado, crean instituciones indígenas como la DINEIB con su propia capacidad de organizarse; por otro lado, borra del mapa su autonomía administrativa, financiera y técnica, o simplemente reduce su nivel de cobertura a un escenario más local y restringido (Illiachi Guzñay, 2015, p.15).

Finalmente, concluye haciendo énfasis en la relación entre educación intercultural e investigación para lograr el desarrollo de los saberes locales y reivindicar saberes *otros*. Por otra parte, Reyes (2018) en su investigación doctoral denominada *Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad. Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia*, explora cómo a partir de experiencias pedagógicas, niños indígenas se adaptan a la ciudad sin perder aspectos de su identidad cultural. Reyes hace especial énfasis en las Casas de Pensamiento Intercultural (CPI) como mediadoras de espacios y realidades que pretenden construir colectivamente desde "la convivencia con otros pueblos y la interacción contradictoria con la velocidad de la ciudad" (2018, p.33).

La autora encuentra puntos de tensión entre la escuela occidental moderna y la educación indígena, afirmando que desde la escuela moderna se construye al alumno como un personaje pasivo que debe responder y alcanzar un desarrollo específico a través de conocimientos adquiridos en ambientes controlados, como las clases, por ejemplo. Reyes (2018) establece que tales prácticas generan discursos que pretenden medir, regular y establecer parámetros de *normalidad* para justificar la modificación de conductas. Mientras que, en la educación indígena, se generan situaciones de aprendizaje a partir de entornos cotidianos, donde los niños adquieren pequeñas responsabilidades y participan activamente en actividades de cuidado propio y cuidado de los espacios.

Aterrizando en las CPI, vale destacar que el equipo pedagógico se encuentra compuesto por profesores indígenas y no indígenas, Reyes menciona que estos últimos dan lecturas en calidad de rendimiento según el desarrollo esperado, y bajo esa premisa sostiene que los alumnos indígenas se encuentran en desventaja en relación a los demás niños. Sin embargo, esa idea de *desarrollo esperado* coincide con el grado de adaptación al mundo occidental que podían alcanzar los alumnos indígenas. Al respecto menciona:

> Un asunto que es de base cultural -y que está mediado por una imposibilidad comunicativa que se deriva del hecho de que algunos de las maestras y niños manejan idiomas diferentes (español vs lengua indígena)- es interpretado como una falla

cognitiva o un rezago de los niños indígenas en relación a los no indígenas (Reyes, 2018, pp.135- 136).

Expone que a pesar del deseo de construir una base educativa alineada a la cosmología indígena, las vivencias dentro de las CPI se ven condicionadas a prácticas occidentales de educación, menciona que se trata de un escenario en disputa que da espacio al surgimiento de una pedagogía mestiza (Reyes, 2018). Finalmente, concluye aclarando que estos modelos de educación mestiza son indispensables para la re-existencia digna de comunidades indígenas en la ciudad, sin extinguir sus formas de pensamiento y prácticas culturales. Sin embargo, también reconoce que los frutos de estas prácticas podrían desvanecerse si no se modifican políticas públicas que a nivel del currículo educativo oficial permitan darle continuidad a los procesos iniciados en las CPI.

Otro aporte que sirve de guía para la presente investigación es el artículo académico *Reflexiones sociales de la educación escolar entre los Chuj mexicanos*, elaborado por Limón (2011). Aquí el autor comparte las representaciones que los chuj mexicanos han construido en torno a la educación escolar básica. Limón (2011) haciendo referencia a Goldmann (1976), sostiene que las representaciones sociales tienen la función de construir realidades, además de establecer pautas que orienten las conductas de quienes componen un determinado entramado social. Bajo este argumento, el autor considera relevante comprender cómo dialogan las lógicas occidentales e indígenas al momento de educar, pues ambas ocasionan tensiones entre sí al momento de crear de realidades.

Entre los resultados obtenidos, expone que “el campo representacional de los chuj mexicanos en relación con la educación escolar está sesgado a aprender a hablar, leer y escribir en español” (Limón, 2011, p. 15). Además, menciona que se establece una distinción entre enseñanza y educación escolar; el primer término hace referencia a lo cultural basado en un sentido relacional comunitario, mientras que el segundo se enfoca en la lectoescritura y desarrollo de capacidades según programas educativos estatales. A modo de conclusión, el autor recalca que tales representaciones manifiestan la relación existente entre la cultura de los chuj y las reglas hegemónicas del contexto en el que se desenvuelven, mismas que pretenden que la educación viene de fuera, sin considerar el aspecto social y cultural que puedan tener los alumnos previamente.

## 5. Objetivos

### Pregunta de investigación

¿Cómo las mujeres y niñas indígenas kichwa de la comunidad Vencedores entienden la educación?

### Objetivo general

Explorar cómo las mujeres y niñas indígenas kichwa de la comunidad Vencedores entienden la educación.

### Objetivos específicos

1. Explorar las prácticas educativas que desarrollan en su cotidianidad las mujeres y niñas indígenas kichwas que habitan en la comunidad Vencedores.
2. Identificar las representaciones que construyen en torno a la educación las mujeres y niñas indígenas kichwa de la comunidad Vencedores.
3. Analizar los significados que le atribuyen a la educación las mujeres y niñas indígenas de la comunidad Vencedores.

## 6. Metodología

### 6.1. Planteamiento de investigación

Partiendo desde un paradigma decolonial, se realizó una investigación cualitativa cuyo objetivo se centra en rescatar las representaciones de educación que tienen las mujeres y niñas indígenas kichwa de la comunidad Vencedores. Esto permitió indagar sus prácticas educativas, valoraciones, significados e ideales en relación a su experiencia con la educación, sea esta formal u *otra*.

La aproximación metodológica decolonial busca reposicionar y potenciar la voz del otro, quitando el énfasis en la idea de hacer estudios acerca de o sobre la población indígena, sino más bien, por y junto a ellos (Riversa y Sepúlveda, 2011). Tal afirmación constituye un eje central dentro del presente estudio, pues construir conocimientos desde la perspectiva del indígena conlleva mantener un alto grado de flexibilidad metodológica y espontaneidad, por eso la selección de técnicas para la recolección fueron generadas a partir de la reflexión de campo y la unidad de análisis. Como menciona Ocaña y Arias (2019) “el mediador

decolonial configura cultura propia, no investiga, visibiliza. El hacer decolonial tiene que ser reflexivo. A las salidas de campo debemos ir a reflexionar" (p.162).

En este intento de desprendernos de formas tradicionales de investigación social, se llevaron a cabo conversaciones espontáneas individuales y grupales; conversaciones también denominadas en un contexto académico como entrevistas abiertas y grupos de discusión. Al mismo tiempo, se realizaron observaciones participantes con el objetivo de visualizar los procesos de aprendizaje y prácticas educativas que llevan a cabo las mujeres y niñas kichwa en su cotidianidad, además de registrar las reacciones de estas cuando se expresan en torno a los conocimientos adquiridos y aplicados. Más adelante, a partir de lo registrado, se logró explorar representaciones, valoraciones, ideales, y demás subjetividades en relación a la idea de educación desde una experiencia propia.

Por otra parte, el estudio realizado es de tipo no experimental y tiene un alcance exploratorio descriptivo, pues si bien este estudio pertenece a un semillero que ha desarrollado investigaciones previas, esta temática en específico no ha sido abordada y por tanto poco estudiada. Una vez recolectada la información, se realizó una categorización analítica de los datos con el objetivo de poder responder las preguntas de investigación.

### 6.2. Unidad de análisis y muestra

Considerando que investigadores del presente semillero en ediciones previas establecieron un contacto y vínculo con la comunidad, este año fácilmente se pudo contactar al mismo grupo de mujeres kichwa de la comunidad Vencedores, cerca de la ciudad del Puyo. Ellas y las niñas de la comunidad constituyen la unidad de análisis. Abiertamente decidieron participar en el proceso de coinvestigación, e incluso conocían la dinámica y nuestro particular interés en su cotidianidad, más allá del turismo. Vale aclarar que no se pretende investigarlas, sino investigar en conjunto (Thompson, Miller & Cameron, 2016).

En cuanto a la caracterización de la comunidad, se puede destacar que Vencedores se encuentra ubicado cerca de la ciudad de Puyo, dentro de la provincia de Pastaza. Está conformada por alrededor 200 habitantes cuya actividad laboral principal es el turismo comunitario en centros como Wayuri y Sacha Wasi. La accesibilidad es un factor que incide en el aumento de visitantes extranjeros y locales los fines de semana y feriados, esto se pudo evidenciar porque coincidió que la asistencia a campo tuvo una duración de dos días, específicamente el jueves 8 y viernes 9 de agosto, donde el 9 fue feriado a nivel local y el

turismo en la comunidad aumentó considerablemente en relación al jueves. En torno a esto, vale mencionar que en esos días se encontró un número reducido de mujeres debido a motivos laborales que requieren salir de la comunidad, por esto, la participación de niñas fue más activa en comparación con las mujeres adultas.

Por el carácter colaborativo y participativo del enfoque, cualquiera podía ser informante, a pesar de que la intención es construir conocimientos desde la voces y perspectivas de mujeres y niñas indígenas kichwas amazónicas de Vencedores. Ya en el trabajo de campo se mantuvo diálogos con 7 participantes; entre estos 5 niñas, 1 mujer adulta y 1 niño. Debido a que la participación del niño fue corta y por sí sola no constituye una porción representativa, nos resistimos al uso del genérico del masculino, por tanto, a lo largo del documento para hacer alusión a la muestra general, nos seguiremos refiriendo a esta en femenino, evitando así invisibilizar la mayoría femenina de las voces que mantuvieron una constante participación. Vale aclarar que las participantes mantienen un grado de consanguinidad, sean estas nietas, primas o hermanas, debido a que cada centro comunitario es administrado por una sola familia. A continuación se proporcionan más detalles sobre las mismas:

Tabla 1: Descripción y codificación de la muestra

| **Descripción** | **Técnica en la que participó** | **Codificación** |
|---|---|---|
| Niña de 6 años, habitante de la comunidad Vencedores, asiste a una escuela cercana al centro comunitario turístico Wayuri, mismo del cual ha formado parte desde su nacimiento. | Grupo de discusión | P1 |
| Niña de 7 años, habitante de la comunidad Vencedores, asiste a una escuela cercana al centro comunitario turístico Wayuri, mismo del cual ha formado parte desde su nacimiento. | Grupo de discusión<br>Observación participante | P2 |

| | | |
|---|---|---|
| Niña de 12 años, habitante de la comunidad Vencedores, asiste a una escuela cercana al centro comunitario turístico Wayuri, mismo del cual ha formado parte desde su nacimiento. Actualmente está en vacaciones, el próximo año lectivo cursará 9no año de secundaria. | Grupo de discusión | P3 |
| Niña de 12 años, habitante de la comunidad Vencedores, asiste a una escuela cercana al centro comunitario turístico Wayuri, mismo del cual ha formado parte desde su nacimiento. Actualmente está en vacaciones, el próximo año lectivo cursará 8vo año de secundaria. | Grupo de discusión<br>Entrevista | P4<br>EK6 |
| Niña de 14 años, habitante de la comunidad Vencedores, asiste a una escuela cercana al centro comunitario turístico Wayuri, mismo del que ha formado parte desde su nacimiento. Actualmente está en vacaciones, el próximo año lectivo cursará 10mo año de secundaria. | Grupo de discusión<br>Entrevista | P6<br>EK7 |
| Niño de 12 años, habitante de la comunidad Vencedores, primo de las niñas participantes. El próximo año lectivo le corresponde avanzar | Grupo de discusión | P5 |

| | | |
|---|---|---|
| a secundaria, específicamente a 8vo año. | | |
| Mujer de 50 años, madre de 10, abuela de 10, habitante de la comunidad Vencedores, integrante del centro turístico comunitario Wayuri. | Entrevista<br>Observación participante | EK1 |

**Fuente:** elaboración propia de la autora

### 6.3. Técnicas

A causa del carácter decolonial del estudio, buscamos alejarnos de la idea de "sacar" información, sino más bien valoramos el proceso de construcción de la misma; por tanto, el uso de estas técnicas se vio condicionado por el contexto, deseos y dinámicas comunitarias. La recopilación y construcción de la información que aportó al desarrollo del presente estudio se generó a partir de seis entrevistas, dos grupos de discusión y una observación participante.

#### 6.3.1. Entrevistas abiertas

De acuerdo a Alonso (1998) la entrevista "permite escuchar y recoger los testimonios, directamente desde los protagonistas y actores sociales" (p.3), aspecto que dentro del presente estudio es esencial, debido a la importancia que se le asigna a la voz propia como medio de liberación en medio de la subyugación de saberes que a lo largo del tiempo ha caracterizado a la unidad de análisis. Además, de que los fines del estudio pretenden explorar y comprender las representaciones construidas en torno a la educación, mismas que se encuentran estructuradas dentro del discurso social.

A pesar de que se gestionó un espacio de construcción de saberes en torno a un tema, en este caso, la educación. Vale aclarar que el giro de la temática podría haber sido modificado de acuerdo a las dinámicas e intereses de los participantes, pues parte de la horizontalidad que compone este tipo de entrevistas conlleva generar intercambios entre ambas partes. Al respecto, Ortiz y Arias (2019) mencionan que "permitiendo que "el otro" también pregunte y exprese sus emociones, juicios y valoraciones" (p. 158).

### 6.3.2. Grupos de discusión

Conocer desde un “nosotros” se vuelve indispensable al momento de explorar representaciones sociales; aspecto que se constituye como esencial dentro de esta investigación. Por ello, se da la selección de esta técnica que se caracteriza por ser “un proceso de interacción en el que se ponen en juego representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder” (Cervantes, 2002, p.4).

Entonces, poder conversar y construir desde lo colectivo, permite identificar los puntos compartidos que se encuentran subyacentes en el discurso. Además de aportar con los factores que motivan la elaboración de tales significaciones.

### 6.3.3. Observación participante

De acuerdo a Dewalt & Dewalt (1998) esta técnica “faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural” (p.2). Y, contemplando la importancia que tiene para el estudio comprender al otro, no solo a partir de lo que dice, sino también desde su cotidianidad y prácticas no verbales, se realizaron observaciones participantes en diferentes situaciones dentro de la comunidad. Sobretodo, para notar y visualizar aquellas prácticas cotidianas de educación *otra.*

## 6.4. Análisis de datos

Los datos fueron abordados por medio de un enfoque inductivo general, el cual se caracteriza por extraer conocimiento de experiencias empíricas con el objetivo de acumular rasgos comunes y construir conclusiones (Dávila, 2006). Por tanto, luego de visitar, conversar y compartir con la comunidad; se procedió con la transcripción de entrevistas y grupos de discusión realizados. Esto facilitó el proceso de visualización y selección de la información para la construcción de categorías analíticas, mismas que surgen a partir de la data recolectada en consonancia a los autores expuestos en la revisión bibliográfica.

En este caso, como resultado se obtuvo tres categorías analíticas: (1) Formas de conocimiento, cuyas subcategorías abarcan aspectos institucionales, saberes ancestrales y coexistencias; (2) Prácticas educativas, conformada por occidentales y *otras*; y finalmente (3) representaciones sociales en torno a la educación, compuesta por las subcategorías: valoraciones, ideales y transmisiones generacionales. Las subcategorías surgieron con el fin de organizar la información e incluir las especificades halladas.

Tras identificar las categorías de análisis desde la información empírica, se procedió a establecer relaciones con autores claves del presente estudio, como Giroux y McLaren (1998), Freire (1978), y Moscovici (1979), esto con el fin de organizar y complementar la información. A continuación se proporcionan más detalles al respecto:

Tabla 2: Categorías de análisis

| Categoría analítica | Subcategoría | Autores | Definición |
|---|---|---|---|
| **Formas de conocimiento** | | Giroux y McLaren (1998) | Considerando que el conocimiento se construye a partir de experiencias educativas provenientes de diferentes contextos, sean estos institucionales o naturales; esta categoría busca recoger las diversas fuentes que atraviesan la producción y aplicación de saberes, mismos que influyen en la perpetuación de una cultura propia o la reproducción de relaciones coloniales. |
| | Institucionales | | Explora las relaciones y perspectivas que se generan en torno a conocimientos provenientes de una instancia formal. |
| | Ancestrales/ Tradiciones | | Abarca cosmovisiones originadas a partir de creencias comunitarias locales transmitidas de generación en generación. |
| | Coexistencias | | A partir de un diálogo entre lo propio y lo adquirido se ha generado una hibridación que propone nuevas formas de percepción, intereses y conocimientos. |

| Categoría analítica | Subcategoría | Autores | Definición |
|---|---|---|---|
| **Prácticas educativas** | | Paulo Freire (1978) | Acciones que guían una construcción y transferencia de saberes con el objetivo |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | de desarrollar habilidades que permitan la vida en sociedad. |
| | Occidentales | | Maneras de adquirir conocimientos a partir de modelos formales de educación que usualmente provienen de un contexto externo a la comunidad y que es occidental. |
| | *Otras* | | Hábitos que son considerados como propios y que guardan una relación con lo comunitario y cultural que se ha desarrollado a lo largo del tiempo; aquí se incluye todo lo que la educación formal no plantea. |

| **Categoría analítica** | **Subcategoría** | **Autores** | **Definición** |
|---|---|---|---|
| **Representaciones sociales en torno a la educación** | | Serge Moscovici (1979) | Formas de entender e interpretar la educación considerando el entorno y diversos factores sociales. En este caso se incluyen expectativas e ideales en relación a la educación formal en contraste a la educación propia. |
| | Valoraciones | | Constituyen las apreciaciones, significados y caracterizaciones que las mujeres y niñas kichwa de la comunidad Vencedores le han asignado a las formas de educación formal y comunitaria. |
| | Ideales | | Aspiraciones y proyecciones en relación a la educación y las consecuencias de ser "educado". |

| | | |
|---|---|---|
| | Transmisión generacional | Aquellas acciones que se han visto modificadas o que han sido perpetuadas según las posibilidades laborales, oportunidades educativas, dinámicas generacionales, contexto y sistema vigente. Vale recalcar que estos elementos tienen una incidencia directa en las construcción de representaciones, proyecciones y designio de roles de acuerdo al imaginario de la educación, sea formal u *otra.* |

**Fuente:** Elaboración propia de la autora

## 7. Resultados

### 7.1. Análisis de resultados

Vencedores no es solo una comunidad cercana al Puyo, sino también el hogar de mujeres y niñas que tienen metas y limitaciones, como cualquier otro individuo. Más allá del turismo y de lo que otros puedan percibir, su cotidianidad se ve inmersa en un diálogo constante entre lo propio y lo adquirido.

Para ingresar a la comunidad se debe cruzar un puente colgante, que según cuenta EK1 ha sido resultado de repetidas peticiones y visitas al Concejo Municipal del Puyo. Nosotros como investigadores no solo caminábamos por un puente, sino también por un nexo físico construido a través de las luchas y reclamos de una comunidad consolidada y liderada principalmente por mujeres. Al finalizar este trayecto nos encontramos con una cabaña comunitaria denominada Wayuri, nombre que hace referencia al tipo de paja con la que fue construida. El lugar se caracteriza por su abundante vegetación, espacios abiertos y cabañas de diferentes tamaños.

En comparación a semilleros previos, esta vez no se necesitó la guía de una agencia turística, lo cual permitió alejarnos de actividades dirigidas netamente a turistas y llegar a un ambiente poco planificado, más bien cotidiano. Nuestro primer acercamiento fue en un horario previo a la hora de trabajo, como lo denominan adultos de la comunidad, pues aún no

les tocaba interactuar con los demás visitantes, lo que conlleva danzar, cambiar su vestimenta, mostrar una boa o distinguir entre especies de monos.

Así también, encontramos oportunidades de conversar, de presentarnos, de recorrer todo el lugar y conocer a los habitantes externos al centro turístico Wayuri. Después de unas horas el ambiente cambió, ahora habían tambores, silbatos y lanzas. Las niñas de a poco iban cambiando su vestimenta por piezas tradicionales, al igual que los adultos. Posteriormente, llegó el primer grupo de turistas, ante lo cual, nos incluyeron en su bienvenida, nos ofrecieron chicha, nos invitaron a bailar junto a ellos y pintaron nuestros rostros con achiote.

Ambos espacios proporcionaron información, además de facilitar intercambios y conversaciones. Todo lo observado y escuchado aportó al desarrollo del presente apartado, y como resultado obtuvimos tres categorías de análisis con sus respectivas subcategorías, estas son: (1) Formas de conocimiento, cuyas subcategorías abarcan aspectos institucionales, saberes ancestrales y coexistencias; (2) Prácticas educativas, conformada por occidentales y *otras*; y finalmente se encuentra (3) representaciones sociales en torno a la educación, compuesta por las subcategorías: valoraciones, ideales y transmisión generacional. A continuación se presentarán los resultados obtenidos siguiendo el orden de las categorías mencionadas con anterioridad.

### 7.1.1. Formas de conocimiento

De acuerdo a Giroux y McLaren (1998), la construcción de conocimiento se da a partir de diversos contextos, experiencias y prácticas que proponen y desarrollan aproximaciones en relación con la realidad. Esto está respaldado por el concepto de conocimiento situado de Haraway (1988), quien ve a esta idea como los conocimientos parciales, localizados, corporizados y críticos que participan en la construcción de redes de conexiones y conversaciones compartidas por una comunidad (Serrano, Arango, Quintero & Bejarano, 2009). Tales acercamientos rigen el comportamiento que podría o no perpetuar relaciones coloniales, por eso esta categoría se centra en reconocer y caracterizar las instancias desde cuales se consolidan y producen estos saberes.

A partir de la información obtenida de las conversaciones con niñas y mujeres de la comunidad se logró enriquecer la presente categoría e identificar las siguientes subcategorías: institucional, ancestral y coexistencias. Estas formas de conocer varían en contenido y formato, en ocasiones plantean puntos de tensión entre sí o se interrelacionan.

La relevancia de esta categoría radica en que el análisis de las dinámicas educativas de la comunidad puede evidenciar la forma en que sus miembros se relacionan con el conocimiento y con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto a su vez permitirá un acercamiento hacia la identidad pedagógica de la población de Vencedores, en tanto mostrará qué influencia ha tenido Occidente y cuánto se han preservado sus formas tradicionales de enseñanza.

Esta categoría involucra por lo tanto los modelos epistemológicos que emplean los miembros de la comunidad Vencedores para conocer y relacionarse con el mundo. Estos modelos son el contexto en el que se construyen las representaciones sociales.

**Institucionales**

Al hablar en torno al conocimiento y las formas de conocer, las niñas kichwa de la comunidad hicieron referencia inmediatamente a procesos sistemáticos que provienen de espacios controlados, como las instituciones educativas, por ejemplo. Esto se confirma cuando una de las niñas expresó que “vamos a la escuela para aprender y conocer todito” (P3).

Al respecto se debe destacar que el pensamiento occidental, apoyado en el pensamiento científico, produce conocimiento de forma institucionalizada, y sus conocimientos son impuestos a los miembros de la sociedad (Hidrovo, 2015). Esto implica la construcción de “verdades” mediante un proceso específico creado por la cultura occidental: la ciencia. Así, este esquema se basa en el rechazo a la metafísica, la exigencia de verificación, la lógica formal interna, el pensamiento sistemático, la construcción de lenguajes técnicos y el empleo del método analítico (Hidrovo, 2015).

Dentro del discurso de las mujeres y niñas kichwa se hace alusión a esta forma de conocer en repetidas ocasiones, sobretodo por parte de las niñas, pues son quienes están más familiarizadas con estos saberes. Las niñas, en su totalidad participan en procesos de escolarización formal, ya sea dentro de la comunidad o en el Puyo. Estos acercamientos a instituciones educativas están planteados desde lógicas científicas que van alineadas a paradigmas occidentales, por eso el contenido revisado en clases se divide en materias como “matemáticas, kichwa, lengua, estudios sociales, educación física e inglés, esas cosas” (EK7). Tales contenidos se instauran a partir de propuestas estatales sintetizadas en currículos escolares que buscan alcanzar metas cognitivas; en caso de no alcanzarlas, les corresponde rendir pruebas o repetir el curso, como fue el caso de EK7, quien menciona que: “aún me quedé a remedial para pasar a I de Bach”. Más adelante intenta explicar sobre el contenido

que se le ha dificultado interiorizar; al respecto nos cuenta: “No sé, a ver… tenemos que ver a las personas que cuántos van a la biblioteca o a otros colegios y poner ahí. Luego tenemos que poner ahí y ir sumando para dos”.

Tal descripción corresponde a la materia de matemáticas, vale destacar que las niñas supieron manifestar que esta es la materia con la que tienen más dificultades porque no les gusta, mientras que la materia de su preferencia es ciencias naturales.

Entre los contenidos revisados en la escuela, las niñas mencionaron que en el colegio les enseñan inglés, mientras que en niveles de educación básica solo kichwa y español. A modo de currículo oculto (más allá del contenido oficial) se encuentra también la forma en la que se transmiten estos conocimientos, el hecho de que la mayor parte de las clases sean dictadas en español, plantea la constante práctica de esta lengua y por tanto, disminuye los momentos de hablar en kichwa entre ellos. Por esto, casi siempre conversan en este idioma, e incluso, una de las niñas manifestó que ella “está más acostumbrada al español” (P2).

El distanciamiento de su lengua materna, a pesar de que los ambientes fuera del contexto escolar se caracterizan por el uso de la misma; genera, por motivos de comprensión, que los adultos de la comunidad cambien su dinámica con las niñas y niños, tanto en la cotidianidad como en prácticas de crianza. Esto se evidencia cuando EK1 intentó corregir conductas en sus hijas, sobre lo cual comentó: “Si, kichwa, castellano. Tengo que hablarles mezclado para que me entiendan”.

En consideración a lo expuesto, es relevante especificar que la base del conocimiento institucional proviene principalmente de centros educativos ubicados dentro de la comunidad o en el Puyo; mismos que son administrados por el Estado, y por tanto, se rigen a políticas y currículos impuestos de acuerdo a las propuestas ministeriales. Así, los contenidos que las niñas y niños revisan han sido construidos de acuerdo a una planificación que considera al saber occidental como el eje de la formación profesional, la cual se convierte en el objetivo final del proceso educativo.

**Ancestrales/ Tradiciones**

Esta forma de conocimiento proviene principalmente de construcciones comunitarias locales que han sido transmitidas de generación en generación. Esta transferencia se da en la cotidianidad del hogar, sea en rutinas o en prácticas de crianza, pues más allá de ser “saberes” son modos de existencia que consolidan su identidad (Kaufman, 2007). Tales saberes se caracterizan por tener una relación directa con su entorno natural; son conocimientos

prácticos y situados acorde a sus necesidades y posibilidades contextuales; por otro lado, también tienen un componente “sobrenatural”, si lo vemos bajo un lente occidental.

Estas aproximaciones ancestrales de la realidad se manifiestan por una relación estrecha con la naturaleza y también por aspectos místicos en cuanto a contenido. En ocasiones ambos elementos están interrelacionados, esto se evidencia cuando las niñas al intentar explicar sobre ciertos componentes de la naturaleza, como la luna, el sol y animales, recurren a orígenes místicos o “sobrenaturales”, concepciones que vale recalcar están alejadas de un paradigma científico.

> P3: Hay una soga, dice, dizque había una soga altota al cielo
>
> P5: Como de esa soga (señala), como más grueso, como escalera.
>
> P3: Y entonces la mujer le dice: Me olvidé la olla de ají, así le dice y se va, lleva lleva todas las cosas y mientras la soga sigue subiendo, sigue subiendo y el marido colgado sigue subiendo. “Me olvidé de esta cosa” dizque le dice y se va y se va. y entonces el juguito se riega en la mano y entonces mi abuelita dice que le ha manchado al hombre que está subiendo ya al cielo. ¿saben de la luna?
>
> P3: Un manchadito negro?
>
> P3: Ese dice mi abuelita que es el juguito que regó, lo que antiguamente le ha sabido manchar la mujer al hombre.
>
> P4: El hombre ha quedado siendo la luna y la mujer jilucu
>
> P3: Ahhh, la mujer hilucu es..
>
> P5: ¿Qué no has escuchado? lo que dice un pájaro: “buhhh, buuuh, buhhh”

En cuanto a los contenidos que se desarrollan en interacción con la naturaleza, están la agricultura, la pesca y actividades comunitarias; acciones que cubren necesidades de supervivencia y que no requieren salir de su entorno. Estos conocimientos surgen como una necesidad ante expectativas generadas por los adultos y ancianos de la comunidad, pues a modo de herencia le son otorgados terrenos y les corresponde hacer mingas, cosechar, y hacerlo crecer para el bienestar de la comunidad y de ellos:

> EK1: Sí. Ese es de mi tío que nos donó, nos regaló. Tenemos que hacer aquí la comunidad y vivir.
>
> EK1: Pero yo de mi parte tengo dado ya a cada hijo, tengo dado pedazo. Este pedazo de acá, que está asomado monte, es dado a una hija que tiene que trabajar ella y que tiene que cosechar de su esfuerzo, de su sacrificio, de su trabajo.

Las actividades desarrolladas en los terrenos heredados, también denominados como chakras, están destinadas a cultivar y obtener alimentos que reafirman su identidad kichwa, como la yuca que les permite hacer su bebida tradicional (chicha) o tomar guayusa como práctica de desintoxicación espiritual. Los alimentos que cosechan guardan relación con lo típico, estos son: verde, yuca, achiote, guayusa, barbasco, toquilla, papa y cebolla china.

En esta línea de naturaleza y alimentación, es preciso indicar que aparte del trabajo que realizan en la tierra, están los conocimientos que han desarrollado para obtener alimentos de los ríos que están dentro de la comunidad; estos incluyen aprender a nadar desde edades tempranas y usar recursos naturales para la pesca. Al respecto EK1 menciona:

> (Señalando unas plantas) Esto es el barbasco, con esto nosotros pescamos, sacamos este barbasco, y utilizamos para la pesca [... ] miren, esa lechecita blanca es el veneno. Con esto muere pescado, para el alimento de nosotros [... ] esto coges así, (recogiendo el barbasco) un buen montón. Vamos en el río, y lo coge con una piedra y le machucamos así (mostrando como se machuca). Bien chiquito. Después lo ponemos en el agua, y sale un color de leche. Es el veneno que se está yendo en el río [... ] se van muriendo los pececitos. Por ejemplo, carachama, chutis, hay viejas. Hay muchos peces en el río. Entonces cogemos eso para el alimento de nosotros [... ] sí, así es la vida de nosotros.

La relación existente entre naturaleza, alimentación y vivienda conforman ejes que involucran a todos en la comunidad, por tanto, estos conocimientos no establecen distinciones por edad, ni por género. De ahí que estos saberes tengan un sentido comunitario marcado, cuyo fin consiste en relacionarse de forma sustentable con los elementos de su entorno. Esto se evidencia cuando EK3 sostiene que “todo en conjunto, cualquier clase de actividad hacemos en comunidad. Hacemos en minga. Nos ayudan niñas, niños, jóvenes, mayores de tercera edad. Mi mamá es de tercera edad. Ella también ayuda”. Además, a partir de las observaciones se pudo experimentar el aspecto colectivo que caracteriza su cotidianidad, esto se constató en diversos momentos, tales como: la pesca, visita a la chakra, tareas del hogar y actividades turísticas. En torno a esta última, a pesar de que no tenga un origen ancestral, la convierten en propia al posibilitar que las niñas y niños tengan un rol activo, sin subordinación, perpetuando así la horizontalidad que compone sus dinámicas.

Retomando el aspecto de misticidad que también caracteriza parte de los conocimientos ancestrales, es pertinente explicar que son usados como formas de sanar y prevenir algún tipo de malestar corporal que haya sido ocasionado por enfermedades, malas energías o malos espíritus, como describen las niñas en sus conversaciones.

> P5: Un día nos hizo bañar mi abuela con agua, ajo y ají, nos metió en la boca.
> P3: Este nos hizo bañar con una hoja para coger a mi sobrina porque dice mi abuelita que cuando le coges sin limpiarse, la bebé se enferma.
> P4: Sí, con una hoja mi abuelita mete el dedo hasta aquí (señala la garganta) con ají [... ] con una hoja que pica.
> P5: Y de ahí vomita
> P3: Sí, para que a los bebés no les coja los malos espíritus que nosotros tenemos.

Además, conviene reconocer que relacionan estos conocimientos con la figura de su abuela, confirmando así que estos saberes están directamente relacionados con tradiciones que han sido preservadas de generación en generación. En cuanto a esto refiere, a partir de la observación se pudo notar cómo hay una fuerte identificación familiar, reconociendo a las mujeres mayores de la comunidad como la fuente principal del saber ancestral. Adicionalmente, se notó la cercanía que tienen entre ellos, no solo en cuanto a dinámicas, sino también en espacios físicos; la ubicación de las casas son muy cercanas unas de las otras, donde predomina la convivencia siguiendo un modelo de familia extendida. Al respecto P3 menciona:

> P3: Yo me siento feo cuando me alejo de mi familia. Es que mi hermano me llamó porque la hija de él nació para yo cuidar a la hija de mi hermano [...] Por ejemplo hoy día me llama mi hermano y al siguiente día me voy viajo sola y en Riobamba me coge mi hermano y entonces nos vamos, hace mucho frío y yo no me enseño alejado de mi familia
> P5: Y comienza a llorar
> P5: De la pena
> W9: Y tú, ¿cómo sabes que comenzó a llorar?
> P5: Es que mi ojo vio
> ( risas )
> P3: Yo le conté a mi mamá y mi mamá les contó a todos

De este modo, la noción de pertenencia a la comunidad, a la familia, y el estrecho vínculo con la naturaleza son elementos centrales de la comunidad Vencedores, en tanto han formado parte de su cosmovisión por mucho tiempo. Estas aproximaciones a la realidad contrastan con la de los extranjeros que llegan al lugar con fines turísticos, lo cual deriva en la hibridación de concepciones en la comuna, en tanto reciben la influencia de su propia cultura, pero también de la de los turistas.

**Coexistencias**

A partir de diversas aproximaciones sobre la realidad se ha generado un diálogo que incluye registros de diferente índole y por tanto, influye en la consolidación de ideas contrarias, similares o de convivencia. Aterrizando al contexto de Vencedores, los elementos que caracterizan este diálogo de saberes son: la religión, instituciones educativas formales y el turismo.

La religión católica dentro de la comunidad propone acercamientos a la divinidad a través de convenios como el bautismo y la confirmación, además de requerir la asistencia a la iglesia una vez a la semana para poder aprender sobre Dios, según comenta EK1. Sin embargo, el componente católico no es el único que configura dentro de las formas de conocimiento de las mujeres y niñas de Vencedores, pues en relación al conocimiento ancestral, también se encuentra la misticidad que motiva rituales de sanación e incluso explica el origen de ciertos elementos de la naturaleza; no obstante, esta coexistencia de saberes se manifiestan de forma diferente según la edad. Conversando con las niñas sobre historias que como menciona P5 son de “tiempos antiguos”, hacen mención del origen de la luna, lo cual generó un debate:

> P5: Pero algunos, otros han de ver que la luna es un hombre pero yo eso no creo. Son creencias no más.
>
> A lo que P4 responde: Tu no crees porque no tienes pensamiento.
>
> P5: Es que Dios hizo la luna, si pues, Dios hizo la luna, pues.

En este caso, la religión hace evidente el cruce de enseñanzas, tanto lo occidental como lo indígena; pues, a pesar de que P4 confirma la existencia de un dios, no cree que él haya sido creador de la luna, sino más bien cree en lo que la abuela le contó sobre el origen de esta. Sin embargo, P5 cuestiona el conocimiento adquirido por su abuela y adopta un

discurso religioso al asignarle a un dios la creación del mundo, esto posiblemente haya sido influenciado por la asistencia a misas en la iglesia católica que se encuentra en la comunidad.

En cuanto a la relación entre instituciones educativas y saberes ancestrales, se desataca que los conocimientos locales como la agricultura y el kichwa, son adaptados para ser una materia académica "formal", por consiguiente está sujeta a evaluaciones y calificaciones. En cuanto a contenido de la materia, las niñas mencionan:

> W9: A ver qué les hacen hacer en proyecto. Digan digan
>
> P5: Proyecto hacemos trabajar la cancha
>
> P4: Trabajamos alrededor de la escuela cuando está creciendo yerbas, sembramos plantas, como plantas de yuca, planta de plátano.

Siguiendo lineamientos estatales, el conocimiento debe ser evaluado y calificado. En consecuencia, además de ir a la escuela hacen deberes y estudian en casa. Las madres según comentan, les gustaría poder ayudar a sus hijas en esos procesos, pero creen no tener el conocimiento adecuado, ya que no pudieron culminar sus estudios escolares. Entonces, con el objetivo de poder compartir con sus hijas e hijos, ciertos representantes se han visto en la necesidad de adquirir tales conocimientos, sea porque le enseñen sus hijos u otros familiares. EK7 menciona al respecto:

> W9: ¿Y cómo él aprendió a dividir o hacer lo que te enseña a ti? (refiriéndose al papá)
>
> EK7: No sé, dice que mi tío se graduó y entonces a él le gustaba matemática, entonces le enseñó.
>
> W9: Ahh, tu tío fue al colegio y tu tío le enseñó a tu papá
>
> EK7: Sí y mi papá sabe poco de matemáticas.

Las clases son dictadas en español, pero durante el lapso de escolaridad básica reciben la materia kichwa, ya en secundaria además reciben inglés. No obstante, este no es el primer acercamiento que las niñas tienen con tal idioma, sino que previamente por influencia de turistas conocen palabras básicas. Aquí el turismo, más allá de ser una de sus principales fuentes económicas, también es una instancia de aprendizaje e interacción con lo occidental. Lo anteriormente descrito propone nuevas dinámicas de intercambio y aproximación, pues las figuras que imparten conocimiento no están asignadas únicamente al maestro y al cuidador, sino que son múltiples, por ejemplo: los niños enseñan a sus padres y viceversa, igual sucede

con los turistas. En el caso de los turistas, la educación responde a un orden informal pero sí planificado, pues en ocasiones de forma voluntaria visitan regularmente la comunidad para realizar actividades lúdicas y enseñarles inglés.

> EK7: Ella sí, más o menos sabe porque una chica en inglés que es turista le enseñaba cada jueves
>
> W9: Ahhh, venía aquí una turista y les enseñaba ¿Era ella de Estados Unidos o de dónde?
>
> EK7: No, es de… (interrupción)
>
> EK6: Yamila se llama [...] Ella le enseñaba al resto de niños

Estos saberes se manifiestan de forma constante a lo largo del discurso de las niñas, además de que las actividades desarrolladas por turistas aún siguen vigentes y cotidianas, principalmente dibujar. Vale destacar que también son actividades reforzadas desde la escolaridad. Dibujar, a pesar de ser una actividad universal, se constituye como occidental por la forma en la que es ejercida; pues requiere de un lápiz, de una hoja, de lápices de colores. Una de las niñas (EK6) detalla al respecto:

> Hay un chico que se llama J. Él se hizo amigo de mi tío L, entonces él trajo hojas para dibujar, pinturas, y mi tía también tiene pinturas de él. Se pasó por aquí un año. [...] dibujamos, jugamos, trajo balones para jugar. [...] dibujábamos cabañas y él decía que dibujemos a la familia, las manitos, todas esas cosas.

A diferencia de las niñas, sus madres aprendían principalmente desde la figura materna por eso la educación formal no tenía mucha relevancia y en edades tempranas se retiraban, sea por motivación propia o de los padres. En todo caso, mientras duró su período escolar, los materiales no eran regalados por turistas o comprados, sino más bien construidos por ellos mismos. Tal como se menciona a continuación:

> EK1: No. Nunca teníamos nosotros eso. Sí nos mandaban a estudiar pero en unos cuadernillos con unas funditas hecho para cargar de lona. Hecho mi mamá misma, cocido así. Nada, ahora son las niñas: pinturas, lápices, esferos, borrador, sacapuntas, no sé qué huevadas.
>
> W6: ¿Y de dónde le piden eso?
>
> EK1: Compramos en el Puyo, piden en el colegio. Antes nosotros, mi mamá, encontraban en el río una lona así, como esa lona, cortaba bonito, doblaba bonito

> y cocía como una fundita para llenar un cuadernito. Y nos mandaba así un bolsito así. Cargábamos así para atrás y con eso íbamos a la escuela. Yo hasta tercer grado. Cuando ya en tercer grado me cortó el pelo así mi papá, ya no me fui.

El diálogo entre lo propio y lo adquirido incide en la adaptación de prácticas locales, haciendo uso de saberes ancestrales para un fin occidental, como en ocasiones sucede con el turismo. Ciertas prácticas se han adaptado al gusto de turistas, mismo que se encuentra en consonancia a parámetros occidentales que valoran la estética, por ejemplo. En este caso, una actividad que se realizaba sin tanta preparación con el fin de conseguir una cosecha exitosa, ahora tiene un fin turístico que implica el uso de un pincel y trazos rectos para realizar un dibujo, en vez de realizar una mancha sin forma, como solía hacerse. Tal como lo menciona EK1 en el siguiente párrafo:

> Ese achiote nosotros tenemos que tener en la mano, cuando vamos a sembrar yuca siempre. Ese achiote, bueno horita no tenemos. Cogemos ese achiote y tenemos que pintar por aquí con la mano. Pintar así. Pero ya las niñas como ya saben de la escuela o colegio, ya saben pintar con un pincelsito de palito. En cambio antes, nosotros cogíamos el achiote y embarrábamos así y ya. Rojo

El trabajo con turistas inició desde hace 4 años aproximadamente, de modo que además de realizar actividades como visitar la chakra, mingas y rituales, actualmente comparten tiempo con labores de entretenimiento programadas para el centro turístico y también con la asistencia de las niñas y niños a la escuela. A pesar de que estas actividades coexisten y comparten tiempos en la rutina diaria, no implica que el valor de una sobre la otra se haya visto disminuido. Esto se pudo constatar en una de las conversaciones con EK1:

> Cuando no trabajábamos con turistas, yo venía después de clases con los niños. Pero ahora que trabajamos con turismo, no tenemos tiempo para andar trabajando con la chakra así. Pero vengo un ratito de mañana cuando no hay clases, sábado o domingo, aprovecho con los niños para venir a las chakras y seguir enseñando. Aunque horita es una o dos matitas, pero ellos van aprendiendo.

El turismo ha propiciado así la replicación y exhibición de las tradiciones y rasgos de identidad de la comunidad, con lo que tiene lugar un diálogo entre dos modelos de vida diferentes, los cuales se retroalimentan mutuamente. De esta manera surge una dinámica

híbrida y contradictoria, ya que los miembros de la comunidad reciben educación sobre sus propias tradiciones con el objetivo de mostrarla a los turistas con el fin de entretenerlos, pero al mismo tiempo, también encuentran en estas enseñanzas una oportunidad para la conservación de su propio acervo cultural.

### 7.1.2. Prácticas educativas

Posibilitar la construcción, transmisión o perpetuación de conocimientos requiere fijar acciones y actividades dirigidas a alcanzar habilidades u objetivos cognitivos que vayan de acuerdo al contexto social en el que se desarrolla el sujeto. De forma que lo adquirido aporte a la convivencia en sociedad, sea desde un aspecto cotidiano o laboral. Aterrizando esta idea al contexto de Vencedores, es relevante mencionar que la comunidad está ubicada en un contexto rural en el cual existe una estrecha relación con la tierra y la naturaleza en general, y en el que el conocimiento es transmitido comunitariamente. Al respecto, es pertinente mencionar que:

> Si partimos de una concepción de la educación como fenómeno social históricamente determinado, hemos de admitir que los fines de la educación cambian en función del contenido ideológico dominante en cada época, es decir, que la educación como proceso basado en supuestos finalistas y normativos no escapa al fenómeno de interacción dialéctica entre una realidad económico-social dada y el contexto ideológica correspondiente (Galvin, 2011, pág. 115).

En este sentido, las prácticas educativas aluden a las metodologías y comportamientos usados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con esto se busca impartir un conocimiento, el cual responde a una estructura o forma que a su vez influye en las prácticas. Por un lado, hay prácticas que responden a la construcción de conocimiento alineado a ideas occidentales de existencia, mientras que otras prácticas se adecuan al contexto local comunitario. En ambas instancias el conocimiento tiene un objetivo social, ya sea de convivencia o de aplicación utilitaria.

En la presente categoría se exponen aquellas acciones que caracterizan los procesos de enseñanza- aprendizaje que provienen de diferentes modelos epistemológicos. Por un lado se encuentra la educación occidental representada por la centralización del conocimiento y la institucionalización del mismo a través de la asignación de lugares y personas específicas para su impartición. Este sistema responde además al universo epistemológico occidental, por

lo que se incluyen asignaturas como matemáticas, estudios sociales, inglés, entre otras. En cambio, la práctica educativa de la comunidad Vencedores está guiada por la transmisión generacional de conocimiento, el cual se parte de forma incidental con fines prácticos y de identidad.

**Occidentales**

En el centro de la comunidad Vencedores se puede visualizar un gran espacio verde que está bordeado por dos edificaciones: una escuela y una iglesia. La construcción de la escuela se llevó a cabo por la participación de todos en la comunidad, al respecto EK1 menciona: "Sí, nosotros mismos construimos. Cuando estaba el tiempo de mi esposo, ahí se hizo esto. Todo, comedor y la escuela". Mientras que un cura se encargó de la construcción de la iglesia, según comenta.

El hecho de asignar un espacio específico donde se pueda validar y concentrar el conocimiento es ya una práctica occidental, sea para obtener saberes que van acorde a un currículo académico oficial o para tener acercamientos espirituales a alguna divinidad. Enfocándonos más en la escuela, es pertinente indicar que las clases se desarrollan en un lugar donde hay sillas ubicadas en columnas, escritorios y un pizarrón. Las niñas reconocen en su rutina a la escuela como el lugar al que van a aprender, por tanto necesitan trasladarse a ese espacio. Al respecto EK6 nos comenta el camino que adopta para llegar por su cuenta al colegio que queda en el Puyo: "primerito nos llevan a conocer por dónde nos vamos, y luego nosotros nos vamos solo y ya conocemos todo. A las cinco de la mañana pasa por aquí una camioneta". A su vez, también identifican que tienen un horario específico de clases, el cual empieza a las 7:00 y culmina a las 12h00, de acuerdo a lo que comenta EK7.

Los conocimientos impartidos son progresivos y segmentados de acuerdo a temáticas que se rigen a currículos escolares propuestos por el Gobierno. Además, estos contenidos son evaluados para confirmar que hayan sido receptados en el lapso contemplado según el cronograma oficial, de lo contrario, como se mencionó en la anterior categoría, las niñas no pueden avanzar de curso. Esta dinámica educativa proviene de la forma de conocimiento occidental que institucionaliza y legitimiza el saber.

En cuanto a los docentes, quienes son la fuente principal de conocimiento en instancias formales de educación, EK1 explicó que vienen desde el Puyo, debido a que "los de la dirección del gobierno los mandan". Entre los docentes, madres de familia y niñas, la dinámica de relación se caracteriza por ser autoritaria y unidireccional, en relación a esto P3

comenta: “me cae súper mal [...] porque no enseña nada. La maestra dice que le peine el cabello, eso es su trabajo”. En el caso de EK1 la relación es ofensiva, al respecto menciona:

> Bah… yo me discutí con uno de ellos [...] porque los profesores fueron malos, por eso me discutí [...] en primer lugar, las profesoras comenzaron a portarse mal, muy mal. Yo con las profesoras he participado, he colaborado, era bien abierta. De ahí me hicieron enojar, que habían dicho que mi hija es bocona como la mamá. [...] Vino mi hija llorando, me dijo “mami, la profesora me dice así”.

Sin embargo, no se puede generalizar tal dinámica, pues también hay docentes que “sí se dedican a los niños y enseñan” (P3). Dentro de estas prácticas de educación, la ciudad de Puyo se mantiene como temática constante, por tanto termina convirtiéndose en una vara para medir la “calidad” en comparación a la institución educativa que se encuentra dentro de la comunidad. Al conversar con una de las niñas, esta mencionó que estudiaba en el Puyo, luego retomando la conversación con su tía, nos comentó que:

> EK1: No, mentira. Las niñas han mentido [... ] no estudian en Puyo. Ellas estudian aquí arribita en Comunidad San Pedro, acá. Por la vía. Allá hay colegio, entonces ahí están estudiando, no están estudiando en el Puyo [...] pero mi hija, mi otra nieta más grandecita, ellas sí estudian en el Puyo. Mi hija está en el colegio en el Puyo. Yo a mis nietas no las puse aquí porque las profesoras no hacen estudiar bien.

Vale recalcar que la fecha en la que se realizó la visita de campo coincidió con el periodo vacacional de las niñas, por lo que no se pudo ahondar en la temática de educación occidental, en tanto hay que tomar en cuenta que debido a la naturaleza decolonial del estudio se siguió el ritmo de conversación de los entrevistados y ellos no hablaron con profundidad sobre su experiencia en relación a lo que sucedía dentro del aula de clases.

***Otras***

En contraparte con las prácticas educativas occidentales, estas están directamente influenciadas por las necesidades y posibilidades del contexto. Lo cual confirma la cercanía y apropiación que todos los integrantes de la comunidad mantienen en relación a estos saberes, pues son aplicados diariamente, sin establecer diferencias por edad, como suele segmentarse en prácticas occidentales de educación. Aquí, todos participan y aprenden en el proceso, incluso las personas que no están en “edad escolar”.

Estos saberes responden a un orden cotidiano, por consiguiente, los lugares donde se realizan actividades que permiten el desarrollo de la vida local comunitaria, como por ejemplo: las mingas, visita a chakras para cosechar o cultivar, ríos para pescar, o incluso el propio hogar, se constituyen como espacios de aprendizaje. Dentro de estos espacios, la figura materna cumple un rol activo al ser la fuente principal del conocimiento, de ahí que las niñas y mujeres remiten y agradecen todo lo aprendido a su abuela.

En cuanto a métodos de enseñanza, a pesar de que no reconozcan alguno en específico, a lo largo de las conversaciones se identificó que principalmente tienen un componente práctico. A partir de la información que reciben a través del canal perceptivo visual, se plantean cuestionamientos, los resuelven y finalmente los ejecutan. Esto se evidencia en una conversación con EK1:

> Ellos vienen conmigo, ven y me preguntan "¿Mami por qué alzas eso?", estamos alzando para que crezca nuestra comidita. Y este tiene que recién tiene que salir y salir el platanito. Por eso estamos alzando. Si nosotros dejamos eso caído, no logra crecer bonito.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje se da a partir de la observación e imitación, quienes lo captan, más allá del contenido, también adoptan formas de existencia compuestas por tradiciones; adquieren hábitos que se ven perpetuados de generación en generación, tales como madrugar, tomar guayusa, ir a la chakra, hacer mingas, entre otros. Al respecto, EK1 comenta que la rutina que implementa con sus hijos es la misma que le enseñó su madre:

> Ella nos enseñaba cuando éramos chiquita, ella nos hacía levantar a la madrugada a hacer la guayusa, tomábamos guayusa y cocinábamos pura yuca, comíamos con sal o ají, o si hay carne, pescado, comíamos con eso. Nos íbamos a la chakra, a estas horas recién a esta hora regresando.

Sin embargo, a pesar de que EK1 quisiera replicar tal rutina con sus hijas, comenta que ya no puede hacerlo debido a los horarios escolares que tienen; a pesar de esto, ella destaca la importancia de inculcar las tradiciones. También menciona que de vez en cuando sus hijas, por voluntad propia, deciden acompañar a su abuela a las 2 de la mañana para preparar y beber la guayusa.

En tanto la asistencia a la chakra es una parte central dentro de la vida en comunidad, sea para mingas o agricultura, una de las habilidades que requieren aprender conlleva el uso

del machete y cuchillo desde edades tempranas. Estas habilidades sin son percibidas desde un paradigma occidental, exponen a los niños a un peligro, sin embargo, en el contexto de Vencedores, estas prácticas hacen que los niños adquieran habilidades para participar de manera activa y autosuficiente en su entorno inmediato, sin necesidad de un adulto de por medio, al respecto EK1 nos comenta que "ya saben, cuando no estoy yo ellas fríen, comen, cocinan".

### 7.1.3. Representaciones sociales en torno a la educación

Las representaciones sociales pueden entenderse como sistemas de valores que otorgan un orden que permite al individuo la orientación en la vida (Materán, 2008); es decir, sirven como su punto de referencia para entender y comunicar la realidad, al tiempo que la crea y construye aquello que se entiende como sentido común (Perera, 2003). Cada uno de los integrantes de la comunidad Vencedores es portador de representaciones sociales en torno a la educación, lo cual define su relación hacia ella y las opiniones que le merece. Esto se evidenció a través de las interacciones que se tuvo con las mujeres y niñas.

En este apartado se expondrán las representaciones encontradas en el trabajo de campo mediante la descripción analítica de los valores e ideales expresados al respecto de la educación, tomando en cuenta la dinámica de transmisión generacional que revela cómo se han transformado tales representaciones. Los valores e ideales guardan una relación estrecha, ya que los segundos sirven de referencia para la construcción de los primeros y a vez, los procesos de cambio generacional implican la transmisión y transformación de ambos.

Un aspecto que es necesario destacar antes de abordar las subcategorías es la marcada percepción de la educación como una vía para entrar al mercado laboral y alcanzar mejores oportunidades. Esto afecta en varios niveles la forma en la que se percibe a las escuelas, los docentes y el ámbito educativo.

#### Valoraciones

Las representaciones sociales producen valoraciones positivas o negativas respecto a los objetos representados, las cuales no provienen de las características del objeto sino en base a las construcciones sociales que se hacen sobre él, lo cual refleja las relaciones de poder entre los grupos que giran en torno a esa dinámica (Cruz, 2006). Las valoraciones o juicios de valor establecen que algo es importante o digno de estima, criterio que tiene un componente

emocional y otro intelectual, en tanto en la definición del valor de un objeto, persona o situación participa la historia personal de quien emite la opinión y las relaciones estructurales e imaginarios del contexto social del mismo.

Las mujeres y niñas de la comunidad evidencian a través de su discurso cuál es la valoración que hacen respecto a la educación. Esto pasa de forma explícita e implícita; es decir, en ocasiones se refieren a ella de forma directa, mientras que en otras el mensaje se encuentra subyacente. De forma general, la educación es valorada de forma positiva, sea esta formal u *otra*, ya que esta les permite desarrollar las habilidades y conocimientos que pueden ser útiles para el futuro o su cotidianidad.

Al hablar de educación, en el imaginario de las mujeres y niñas kichwa enseguida se configura lo "formal", sin embargo, a lo largo de su discurso se encuentra implícito el valor que le dan a las enseñanzas propias, mismas que se caracterizan por responder a la cotidianidad, y de acuerdo a parámetros occidentales se calificarían como "informales". En cuanto a esto, manifiestan que es importante que las niñas puedan seguir con su legado, que puedan aprender a cultivar y cuidar sus tierras. Esta educación es valorada y considerada como un pilar para no olvidar lo propio, para mantener su identidad como kichwa.

En cuanto a la educación formal, la perciben como un puente que les permitirá alcanzar cambios para su comunidad. En la siguiente expresión, resultado de una conversación, se da valor a la educación como una vía para que los niños "se preparen a ser alguna cosa", lo que implica aportar a la comunidad, "ser algo por ellos mismos" y demostrarlo a la comunidad, específicamente a los adultos:

> Solo están jugando, eso no es estudiar. A la escuelita nosotros mandamos a estudiar, que se preparen a ser alguna cosa. Siquiera nosotros somos así, pero los niños no. Deberían estudiar, ser algo para la comunidad, algo por ellos mismos, tienen que demostrar a nosotros (EK1).

Aquí también se puede notar una contraposición entre el juego y el estudio, de los cuales solo este último sirve como camino para alcanzar esas expectativas que tienen los adultos sobre los niños. Por eso, de la educación formal, se valora en tanto esta sea estricta y demandante.

La importancia de los estudios se muestra también al manifestarse como un requisito para la interacción con la ciudad y la solicitud de obras para la comunidad; debido a que esos puestos están reservados para otros que son “más avanzados, más estudiados”:

> Buenos en ese caso nosotros no hemos sido capaces de llegar a la presidente de la junta o presidente de la comunas [...] en la vista que hemos visto es que nosotros no tenemos una capacidad para poder ir hacia fuera por pedir obras [... ] es que no somos estudiados, los que son estudios tienen que saber moverte tienen que saber pedir obras, lo que sea para la gente (EK1).

Las niñas complementan esta visión con la consideración de que la educación es la forma en la que ellas podrán ejercer profesiones que desean para su adultez, algunas de las cuáles responden a roles de la sociedad occidental. Además, consideran a la educación suficientemente importante como para abandonar su comunidad y familia, con las cuales tienen un estrecho vínculo. Así también se pudo constatar el referente que constituye la educación en la ciudad. Vale resaltar que la ciudad mencionada (Guayaquil) no guarda proximidad geográfica con la comunidad y que hay ciudades con universidades que se encuentran más cerca (Quito y Tena).

> P3: Doctora
>
> P2: Enfermera [... ] para ayudar a la gente.
>
> W9: ¿Dónde les gustaría estudiar?
>
> P5: Guayaquil, Guayaquil yo quiero estudiar [...] en ciudades lejanas
>
> P6: A mi en mi propia comunidad porque aquí es más bonito, y en las ciudades hay ruidos de carros.
>
> P6: Aquí es más …
>
> P4: Más silencio
>
> W9: Y tú de grande quieres ser pintora, cómo aprenderías? ¿Cómo mejorarías tu técnica y todo eso?
>
> P4: No sé [...] en mi casa hay un cuaderno donde yo dibujo viendo las camisas, yo dibujo.
>
> W9: ¿Y tú? ¿Dónde piensas estudiar de grande? O ¿dónde te gustaría estudiar?
>
> P3: Aquí
>
> W9: ¿Aquí mismo en Vencedores?

> P3: Bueno, en el Puyo de aquí ir al Puyo, venir de vuelta. [...] yo me siento feo cuando me alejo de mi familia.

Al conversar con una de las niñas surgió la duda sobre su lugar de estudio, a lo cual respondió que era en la ciudad de Puyo. Sin embargo, esta información fue desmentida por su tía, quien afirmó que estudiaba en la comunidad. Esta situación informa sobre el valor especial que se le asigna a la educación de la ciudad y al centro educativo en la que se imparte. La fundamentación de esa valoración no fue manifestada en tanto se encuentra implícita, pero el hecho de mentir revela su deseo de que un otro piense que ella estudia ahí, sobretodo habría que indagar cómo es ese otro, en este caso se trató de nosotros, quienes éramos turistas.

En la valoración que se hace de la educación de la ciudad, se percibe un componente de calidad y eficiencia por parte de los adultos. No solo a la educación en sí, sino también a quienes la imparten, en este caso los docentes:

> Estudia en San Pedro, sino que cogen el bus aquí y se van hasta allí. Pero mi hija, mi otra nieta más grandecita, ellas sí estudian en el Puyo. Mi hija está en el colegio en el Puyo. Yo a mis nietas no las puse aquí porque las profesoras no hacen estudiar bien (EK1).

**Ideales**

Los procesos de valoraciones antes descritos se articulan en torno a un referente que indica el valor que debe asignarse a determinado objeto, persona o situación; es decir, una medida que define lo que es digno de ser llamado valioso. Esta medida es el ideal, entendido como un arquetipo o modelo perfecto que sirve como referente. Los ideales son productos de la vida colectiva, ya que son generados por la sociedad (Garrigue, 2009). Esto influye en la generación de las valoraciones, por lo cual en ellas pueden encontrarse implícitos los ideales de los que provienen.

Generar ideales responde a modelos epistemológicos específicos de cada sociedad, responde a sus formas de conocer y de interpretar el mundo. En este sentido, los resultados obtenidos respecto a esta categoría mostrarán la influencia que ha tenido la cultura Occidental en la comunidad, la cual busca alcanzar la estabilidad financiera y la idea de progreso propuestas por el modelo económico occidental.

De las valoraciones que se detallaron anteriormente, se puede extraer que en la comunidad Vencedores, la educación debe responder a su rol como vía de acceso al mundo laboral y profesional. El concepto de ideal está relacionado al deber ser y deber hacer, por lo que la educación debe ser la forma en que los niños sean profesionales, para lo cual debe prepararlos adecuadamente.

> W4: Los niños y niñas que están estudiando como pudieran llegar a ser prefecto o a algunos de esos cargos
>
> EK1: claro que sí pudieran pero preparando
>
> W4: preparando.. ¿pero tú crees que se están preparando ya?
>
> EK1: los niños sí, yendo a la escuela

Considerando que la formación escolar se encuentra a cargo de un docente, se asocia que de esa figura dependerá la efectividad de los contenidos que puedan recibir y alcanzar, por tanto, también se los valora positiva o negativamente y se tiene expectativas en torno a ellos. El ideal del maestro se basa en un perfil que haga trabajar a los niños, que los haga estudiar y que les enseñe.

> W9: ¿Y por qué te cae bien?
>
> P3: Porque ella sí enseña, se dedica más a los niños[...] les hace aprender la suma desde pequeños [...] vuelta la I (profesora que no les cae bien) no nos manda a hacer deberes [...] no enseña nada.

Además, también esperan que el estudio sea una preparación para convertirse en un miembro funcional y productivo de la comunidad. Es relevante reconocer que las mujeres de Vencedores perciben a la educación formal como un signo de progreso para la comunidad, por tanto, depositan en los niños la posibilidad de verse representados y lograr así que sus voces sean atendidas. Al respecto EK1 menciona: “Claro, sí me gustaría que trabajen y que vean lo que es cómo puedes apoyar a la gente a los pobres, a los niños discapacitados. Por ejemplo, el que no sabe de nosotros no nos han apoyado”.

Antes las dificultades que implica vivir de acuerdo a modelos occidentales estando dentro de comunidades indígenas, la formación escolar se convierte en un puente de acceso que les permite alcanzar ideales entre ambos mundos (lo occidental y lo propio). Por un lado, de lo occidental se espera ingresar al mundo laboral y progresar económicamente, mientras que de lo propio se espera la perpetuación de sus tradiciones y la conexión con la naturaleza. Por tanto, la educación formal se convierte en una herramienta que permite agenciar cambios

que inciden a nivel comunitario, posibilitando de alguna forma la permanencia de sus tradiciones. Sin embargo, a pesar de que su motivación para ingresar a sistemas occidentales de educación tiene un sentido comunitario y colectivo, ellas han construido un ideal en torno a la educación en ciudades, por tanto, consideran que si salen de la comunidad tienen más oportunidades de alcanzar ese progreso que sirva y aporte localmente. Esto motiva que las madres y las niñas también construyan un ideal en torno a la educación dentro de sus espacios, pues esperan que sea de calidad para así no abandonar la comunidad. Al respecto P6 comenta que no le gustaría irse a estudiar fuera, afirma: "A mi en mi propia comunidad porque aquí es más bonito, y en las ciudades hay ruidos de carros". En relación a esto, P3 menciona que "yo me siento feo cuando me alejo de mi familia", negando así su deseo de estudiar  futuro en otra ciudad; mientras que P5 sí se mantuvo fuerte en su deseo de estudiar "en ciudades lejanas", como supo mencionar.

**Transmisiones generacionales**

Las transmisiones generacionales juegan un papel importante en la construcción de sentido y de identidad, lo cual a su vez se convierte en estructuras de significación que dan veracidad a las representaciones, creencias y prácticas sociales. Así, cada generación construye sus referentes de identidad y sus relatos a partir de la continuidad generacional (Kaufman, 2007).

La generación anterior ha influenciado a la presente sobre la importancia de la educación formal como el paso necesario para ejercer una profesión y poder así aportar a la comunidad. Así, en las conversaciones sostenidas con las participantes se pudo percibir que la importancia que le dan al estudio y al trabajo está directamente asociada a un pasado de precariedad económica:

> EK1: Por ejemplo, ayer estaba conversando con las chicas. Mi mamá nunca dio zapatos, nunca dio botas, cuando era así de caminar, caminábamos así con los pies, sin nada. Nos tenía ahí sin ropa, sin nada, cuando vine ahí decidí ir a trabajar… algo de ropa, algunas cosas.
>
> EK1: Si también, yo trabajé cuando era guambra, en Riobamba. En Riobamba trabajé un año, cuatro meses

> EK1: Antes ponía, hasta ahora utilizamos así ropita regaladas, por ahí alguien trae ropita que nos dan. La mayor parte nos dan así. Nosotros nos ponemos. Nosotros no nos abastece el dinero para poder comprar. Cosas así.

En este sentido, la educación incide de forma significativa las prácticas cotidianas de las personas más jóvenes de la comunidad, ya que sus estilos de vida difieren mucho de los de sus madres y familiares mayores. La diferencia se acentúa todavía más cuando se toma en cuenta que la idealización de la educación y de la vida en la ciudad propicia que los jóvenes dejen temporal o definitivamente la comunidad:

> EK1: Sí, ahora, pero en este tiempo las niñas o los niños ya no dedican en esto. Dedican más a la ciudad, por eso los niños están estudiando, están saliendo. Mis hijas, hay una hija que tengo, es muy vaga para esto. No quiere, no le gusta. Es una hija que está por allá paseando. No le gusta.

Además, también tienen una incidencia en los roles que ocupan dentro del hogar:

> W9: ¿Y tu mami?
>
> EK7: Mi mamá mmm… bueno, yo no hago muchas cosas en la casa porque me pongo a hacer mis deberes.

Asimismo, aproximándonos desde otra perspectiva a un tema anteriormente mencionado por EK1, donde había manifestado que “nos mandaban a estudiar pero en unos cuadernillos con fundas para cargar la lona, hecho por mi mamá mismo [...] ahora son las niñas: pinturas, lápices, esferos [...]”. Afirmación que nos lleva a establecer un contraste entre lo que usaban ellas como utensilios escolares y lo que actualmente usan sus hijas o nietas, pues mientras ellas estudiaron usando materiales rústicos y de elaboración propia, sus hijas requieren comprar un listado de materiales cuya producción surge en la ciudad; demostrando así el incremento progresivo de la influencia de la educación occidental en la comunidad.

### 7.2. Discusión de resultados

A partir de conversaciones y tiempos compartidos con los habitantes de la comunidad Vencedores, pudimos acercarnos a sus imaginarios y conocer respecto al lugar que tiene la educación en la mente de sus integrantes. La población se encuentra ubicada cerca del Puyo, en la provincia de Pastaza. La ruralidad es el contexto en el cual se han desarrollado durante

la mayoría de su historia; sin embargo, la influencia de la ciudad ha crecido constantemente durante el tiempo, lo que ha propiciado un escenario de contrastes.

Los resultados de la investigación se presentaron en función de los objetivos específicos del estudio, a través de los cuales se analizarán las prácticas educativas que desarrollan en su cotidianidad las mujeres y niñas indígenas kichwas que habitan en la comunidad, las representaciones que ellas hacen en torno a la educación y los significados atribuidos al acto educativo.

Así también, la discusión de resultados tomará en cuenta las categorías antes presentadas, en tanto guardan relación directa con los objetivos antes propuestos. Además, las categorías aluden a la dinámica propia de la formación de las representaciones sociales, pues estas están influenciadas por la forma de conocer y los modelos epistemológicos de la sociedad en la que se producen. Las prácticas educativas servirán en cambio como los comportamientos observables en torno a los cuales se identificarán las construcciones semánticas sociales de la comunidad.

Los miembros de la comunidad se identifican como kichwas, lo cual se liga directamente al conocimiento ancestral como parte de su identidad. Este tipo de saberes involucra por un lado al conocimiento acumulado por las comunidades indígenas y por el otro a lo que han aprendido las comunidades campesinas a través de su relación con la tierra, es decir un saber tradicional agrícola y ganadero (Mendizábal, 2013). El conocimiento ancestral se constituye de esta forma como un testimonio de las experiencias y formas de vida de generaciones anteriores, incluyendo la manera en la que entendieron y se relacionaron con el mundo. Por tanto, estos saberes tienen un aspecto temporal, ya que recoge las vivencias y prácticas de una comunidad a lo largo de varias generaciones, donde todos los miembros de esa comunidad participan en la producción, conservación y transmisión de tales saberes; lo cual se refleja en las prácticas cotidianas de Vencedores, ya sea en su relación con la naturaleza o con sus tradiciones.

En este escenario, la comunidad tiene acceso también a un modelo que presenta características opuestas: la educación occidental. Los niños de la comunidad asisten a diversas escuelas y colegios cuyo modelo educativo sigue lineamientos y planificaciones establecidas desde el Gobierno, a través del Ministerio de Educación. La escuela que se encuentra dentro de la comunidad y que ellos mismos construyeron, es desvalorizada en comparación a la escuela que queda en el Puyo, por eso algunos dejan la localidad para estudiar allá.

La presencia de estas estructuras físicas destinadas para el fin específico de la educación hace evidente la institucionalización que caracteriza a la forma en que Occidente (y gran parte del mundo) ejecuta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto parte del hecho de que para el mundo occidental la educación es un objeto de estudio en sí mismo, lo cual ha generado una estructura organizativa y especializada en torno a este campo disciplinar en el que se ha convertido, mismo que tiene una dimensión institucional (escuelas, colegios, departamentos, secciones o facultades, grados académicos, institutos de investigación, formación especializada) y otra cognitiva (objetos de conocimiento, métodos y teorías reconocidas como relevantes del campo por sus representantes) (Sausnábar, 2013).

La existencia del sistema educativo en sí mismo es una muestra de la institucionalización de la educación, las cuales nacen del Estado Nacional en un intento por responder a las dinámicas de la modernidad (Brigido, 2006). Los sistemas educativos se enmarcan por lo tanto en el pensamiento occidental, el cual apoyado en el pensamiento científico, produce conocimiento de forma institucionalizada e impone estos saberes a la sociedad mediante programas académicos y currículos. De acuerdo a Hidrovo (2015), el paradigma científico se caracteriza por el rechazo a la metafísica, la exigencia de la verificación, la lógica formal interna, el pensamiento sistemático, la construcción de lenguajes técnicos, la utilización del pensamiento analítico y la creencia en el progreso indefinido.  De ahí que se dificulta la coexistencia armoniosa entre el pensamiento científico y lo ancestral, pues se contraponen entre sí.

Por otro lado, recordando que P3 va a la escuela para poder conocer “todito”, afirmamos, solo es un aspecto de la realidad, ya que en clases recibe matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, entre otras materias que están alineadas a lo científico teórico. Sin embargo, podría ser que estos saberes se han constituido dentro de su imaginario como una totalidad a causa del poder que tales conocimientos implican en la validación de la verdad, además de que son reforzados por evaluaciones, donde en caso de obtener buenas calificaciones pueden tener recompensas, y en caso de no obtenerlas, entonces les corresponde repetirlas. En relación a esto, se puede mencionar que la irrupción de la educación occidental en una comunidad indígena no sucede sin efectos importantes a nivel social. Al respecto, refiriéndose al proceso de modernización exógena, Bolívar Echeverría manifestó lo siguiente:

> [...] proviene de un proceso de conquista e implica por lo tanto un cierto grado de imposición de la identidad cultural de una sociedad [...]la sociedad que se moderniza desde

> afuera, junto al defender su identidad, no puede hacer otra cosa que dividirla: una mitad de ella, la más confiada, se transforma en el esfuerzo de integrar la parte aprovechable de la identidad ajena en la propia, mientras otra, la desconfiada, lo hace en un esfuerzo de signo contrario: el de vencer a la ajena desde adentro al dejarse integrar por ella (citado por Hidrovo, 2015, pág. 4).

Estas oposiciones hacen válida la pregunta de por qué la comunidad Vencedores encuentra valor en la educación occidental si esta se presenta como un conflicto epistemológico en relación a la forma en que se han transmitido sus conocimientos. Sus saberes han girado en torno a su propia historia, sus tradiciones y a la forma de relacionarse con el ambiente que las rodea ¿Por qué habrían ahora aceptar un proceso formativo que intenta instaurar unos conocimientos “universales” y “fundamentales” con los que ellos no guardan relación?

A través de las diversas entrevistas y conversaciones, las mujeres de la comunidad Vencedores expresaron que la educación es necesaria para que las niñas puedan convertirse en profesionales y así aportar a la comunidad. Estos objetivos son tan importantes que justifican que las niñas abandonen la comunidad temporal o definitivamente para recibir la instrucción formal de las ciudades. También, valida que las niñas dediquen menos tiempo a las actividades de la casa o del trabajo de la tierra porque deben darle prioridad a los deberes. Es decir que las exigencias de la vida estudiantil occidental y los cambios que ocasionan en las prácticas tradicionales comunitarias se ven justificadas por algunos de los miembros de la comunidad, ya que permite a sus alumnos convertirse en profesionales.

Lo anterior se acentúa más cuando se considera que algunos miembros de la comunidad valoran positivamente la gestión de centros educativos de las ciudades, en contraste con el que está en la comunidad. Así, se evidencia un deseo por parte de personas adultas de que las niñas reciban la instrucción educativa que imparten esas escuelas; mismas que como se indicó, no responden a su forma de transmisión del conocimiento. Sin embargo, a pesar de que es un modelo impuesto, esto no necesariamente implica que ellas sean subordinadas, sino más bien, se reconocen los esfuerzos y adaptaciones que gestionan para intentar coexistir manejando tales dinámicas contrarias.

En el contexto occidental, la educación se encuentra integrada al mundo económico, debido a las exigencias de la sociedad y de los sectores económicos. Las legislaciones de varios países hacen referencia también a la relación entre la educación y el crecimiento económico y productivo de las naciones. Aquí se puede identificar un imperativo económico

en la educación, ya que debe considerar las necesidades de recurso humano de las áreas productivas y preocuparse por mejorar los niveles de formación, para así garantizar la competitividad. Por otro lado, se reconoce un imperativo educativo propiamente dicho, el cual busca dotar a los estudiantes de conocimientos fundamentales y de herramientas intelectuales para orientar sus elecciones profesionales (Jodelet, 2011).

La educación, en este escenario, responde a fines capitalistas y productivos, que buscan dotar al individuo de herramientas para que se desempeñe acorde a las necesidades de ese entorno. Entonces, las personas no participan así en la generación de conocimiento, el cual se encuentra institucionalizado y validado por la academia y las autoridades gubernamentales de educación. En este sistema los ciudadanos pueden participar de la producción de saber después de especializarse e instruirse académicamente y recibir la validación institucional de los organismos pertinentes.

Todo este mecanismo de crecimiento productivo y económico se articula y se fundamenta en una idea que ha estado en el horizonte mental de Occidente desde el Renacimiento: el progreso (Rojas, 2012). Herbert Spencer (1857) consideraba al progreso como una ley universal de desarrollo que va de lo simple a lo complejo, de lo homogéneo a lo heterogéneo, aumentando así la riqueza y la diversidad de las diferentes formas de vida, entre las que se incluye las sociedades humanas. Para él filósofo, esto se aplica también al desarrollo de la sociedad, del gobierno, del comercio, de la ciencia o del arte.

Sin embargo, el ideal de progreso se ve limitado por la finitud de recursos que se necesita para sostenerlo, lo cual sumado a la distribución desigual de los recursos condena a gran parte de la población mundial a vivir en situaciones de escasez, lo cual imposibilita la existencia de una “sociedad del bienestar”, como plantea el pensamiento occidental y lleva a las personas a cuestionarse y preocuparse por los medios y recursos que necesitan para subsistir (Rojas, 2012).

Este último aspecto ha sido precisamente lo que han expresado algunas personas en la comunidad Vencedores como justificación para enviar a sus hijas a las escuelas. La escasez de recursos y la falta de implementos, como ropa o accesorios fue parte de la vida de los pobladores en generaciones pasadas y ahora motiva a que la infancia acceda a la educación occidental, pues en tanto, la educación es la vía de preparación al campo profesional se ve como necesaria para acceder al mercado laboral occidental, lo cual a su vez generará ingresos financieros.

Esta dinámica sin embargo, responde a una idea de bienestar y de necesidades básicas que proviene de Occidente, pues las tribus nativas han existido por cientos de años en diferentes partes del mundo sin implementos como zapatos, ropa o cuadernos. El sistema de valores del mundo occidental ha dejado huella en la comunidad, al punto que sus miembros consideran al modelo económico de occidente como la forma para mejorar sus condiciones de vida, lo cual incluye acceder a ciertos artículos establecidos por ese modelo de pensamiento; tales percepciones pueden haberse reforzado a partir de la constante interacción que llevan con los turistas, sin embargo, esto no significa que lo propio se vea desvalorizado, puesto que temen perder su legado y conocimientos.

Como se mencionó anteriormente, la comunidad Vencedores es una población perteneciente a la nacionalidad kichwa de la Amazonía ecuatoriana y tiene su propia historia y devenir más allá de los procesos de educación y pensamiento occidental. Estas circunstancias particulares han influenciado el cuerpo de conocimientos y saberes que consideran valiosos e importantes, porque responden a las necesidades y contextos a los que su pueblo ha interactuado durante su existencia. Entre estos se destaca la relación que mantienen con la naturaleza y su propia alimentación, siguiendo procesos sostenibles de existencia en donde todos son participantes activos.

La forma en que estos conocimientos se transmiten dista diametralmente de la del modelo occidental, de ahí que estas prácticas educativas se enmarca en la categoría de pedagogías *otras*; es decir, que no responden al modelo y fines occidentales de la educación. Por un lado, la educación natural (categorización occidental) cobra un rol protagónico, ya que los entornos familiares y las interacciones sociales (Tardio, 2015) son la vía principal de traspaso de saberes en la comunidad Vencedores. El hecho de que la educación se llame “natural” hace referencia ya de por sí a la existencia de la formalidad de los sistemas educativos occidentales.

En la forma de transmisión de conocimientos propia de la comunidad Vencedores no son los docentes las figuras principales, sino los propios miembros de la comunidad, en especial aquellos de avanzada edad, quien se preocupan más por fomentar las inteligencias prácticas que las abstractas (Jamioy, 1997). Esto se puede evidenciar de mejor manera en la siguiente dinámica:

> De otra parte, los padres de familia que conservan la tradición respetan los consejos de los sabedores y ayudan para que en el corazón y la mente de sus hijos nazcan los saberes de dichos ancianos. Con tal propósito los padres brindan a sus hijos el

acompañamiento necesario en las diferentes actividades de la familia y comunidad (Jamioy, 1997, pág. 66).

Las diferencias entre la educación occidental y la educación otra relacionada a los conocimientos ancestrales imitan las discrepancias que encuentra Paulo Freire (1978) entre la educación dominadora y liberadora. La primera conserva el poder de las clases dominadoras a través de un modelo educativo deshumanizante y que favorece la educación unidireccional y autoritaria, en la que el docente imparte e impone los conocimientos que la planificación dictamina. En cambio, la educación liberadora apela que los educadores y educandos construyan juntos nuevas formas de conocimiento y saber, como seres activos del mundo que habitan (Santaella, 2014).

La educación *otra* que tiene lugar en la comunidad Vencedores, busca entonces la preservación y transmisión de saberes que forman parte de las tradiciones y cosmovisión de la comunidad, tarea para la que las abuelas aportan con su experiencia y con la autoridad que el tiempo les ha dado como testigo de la historia de su pueblo. En este sentido, esto no responde a un currículo educativo formal o a las imposiciones epistemológicas de occidente, sino a las particularidades de la identidad y pasado propios de la comunidad.

Este sistema de valores que rigen el conocimiento ancestral de la comunidad Vencedores se enfrenta así a los valores que rigen el sistema de educación occidental. En tanto ambos responden a modelos epistemológicos diferentes las personas deben elegir tácitamente entre uno y otro al momento de distribuir las actividades diarias.

La tendencia de las nuevas generaciones a estudiar fuera de la comunidad, lo cual atenta contra la integridad y unidad familiar. A pesar de que algunas niñas dijeron que les entristecía alejarse de su familia, no mostraron duda ante la consideración de que era un requisito necesario para poder formarse profesionalmente. La educación occidental adquiere para la comunidad un fin utilitario, en tanto permite acceder a esas condiciones de vida deseadas que Occidente mismo ha establecido. Una de las madres entrevistadas indicó que había sacado a su hijo de la escuela porque no conseguía trabajo, tras lo cual él regresó a trabajar la tierra. Así, para la comunidad Vencedores la educación de la ciudad no parece tener tanta importancia si no garantiza el acceso a un trabajo.

Sin embargo, la presencia de la escuela en la comunidad sirve como vía de replicación del modelo de pensamiento occidental y de la valoración de su propio sistema educativo. La definición de aquello que es importante aprender viene entonces de la finalidad y aplicación

de esos conocimientos. En este sentido, el colonialismo y el capitalismo han establecido estas prioridades ante lo cual surgen las epistemologías del sur como una respuesta a esta imposición en la que se busca revalorizar y producir conocimientos válidos (científicos y no científicos), a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sido marginados sistemáticamente; como sucede en Vencedores debido a la poca atención que autoridades prestan a las demandas que exigen y donde sus formas de existencia se ven disminuidas ante la necesidad de producción excesiva que plantea el presente sistema económico (De Sousa Santo, 2010; citado en Infante, 2013).

También debe considerarse que la comunidad está constantemente expuesta al influjo cultural del turismo, actividad indispensable en Vencedores para la obtención de recursos económicos, lo cual responde al modelo de riquezas y bienestar que se ha descrito en esta sección.

El debate ético y humano al respecto de todo este proceso radica en la pérdida progresiva de las prácticas educativas de una comunidad, en las que se guardan y se transmiten rasgos de identidad comunitaria. Ese proceso se da por la implantación de un sistema de valores externo, el cual obliga subyacentemente al acogimiento de prácticas y epistemologías ajenas, en pos de alcanzar los ideales de bienestar y progreso de esos otras formas de conocimiento. En otros casos, este encuentro podría darse de forma más armónica; sin embargo, la marcada presencia del capitalismo y el colonialismo en el modelo occidental imposibilita un diálogo entre diferentes cosmovisiones.

## 8. Conclusiones y recomendaciones

Al explorar las representaciones que mujeres y niñas kichwas de la comunidad Vencedores han construido en torno a la educación, identificamos los principales factores que inciden en la reproducción y vigencia de las mismas. Se puede decir que sus comprensiones respecto a esta son múltiples y dinámicas, en ocasiones se contradicen, en otras se complementan. Esto debido a que el espacio donde se desarrollan está interceptado por las enseñanzas de sus abuelas, lo escolar, lo religioso y el turismo; factores que por un lado proponen un marcado sentido ancestral, por otro, un anhelo hacia lo occidental.

En medio de estas lógicas que se contraponen, la educación puede jugar un rol liberador u opresivo, por esto, desde una mirada decolonial, nuestro objetivo principal fue acercarnos a eso que ellas entienden por educación, logrando así visibilizar diálogos en torno a sus prácticas, representaciones y significados en relación a lo propio y a lo adquirido.

Partiendo del acercamiento a sus prácticas, se encontró que los saberes propios se tipifican como cotidianos y colectivos, además de que mantienen una relación directa con la naturaleza y el legado ancestral donde subyacen aspectos identitarios. En contraparte, lo occidental está constituido por asignarle un lugar específico al conocimiento y validarlo desde paradigmas científicos. Sin embargo, ambos saberes tienen un sentido práctico que las aproxima a su contexto inmediato, permitiendo así la vida en sociedad; lo ancestral las une a su comunidad y tradiciones, mientras que lo occidental les facilita el acceso a posibilidades de producción económica a futuro.

Asimismo, se pudo comprender que el significado de progreso que le atribuyen a la educación formal es motivado por un pasado de precariedad económica de acuerdo a modelos occidentales. Así, la educación impartida en instituciones educativas es valorada y anhelada en tanto ésta les permite agenciar mejoras para su comunidad, además de ingresar al mundo laboral y económico. Debido a esto, en ocasiones la educación *otra* se ve relegada, pero no precisamente desvalorizada, pues parte de ese progreso que buscan se mantiene dentro del carácter comunitario que consolidan sus formas de conocimiento y prácticas.

En este sentido, recomendamos profundizar cómo se implantó esta necesidad en la comunidad; es decir, a través de qué proceso histórico o social. Para esto se necesitaría conocer cómo llegó la educación estatal a la comunidad y en qué momento los miembros de esta comenzaron a salir de su hogar para formarse académicamente en las ciudades y cuáles eran las circunstancias de la población en esos momentos.

Recomendamos también indagar más sobre las estrategias de enseñanza y sobre los contenidos curriculares que se emplean en las escuelas a las que asisten las niñas de la comunidad Vencedores, para analizar cuál es el tipo de conocimiento que se está validando en esos centros educativos, en lo que existe supuestamente un enfoque intercultural. Sin embargo, esta investigación no posee información suficiente sobre este tema, ya que las estudiantes y los docentes se encontraban en el periodo vacacional, y debido el enfoque decolonial de este trabajo, no fueron preguntados por su experiencia en la escuela a menos que ellos mismas tocaran el tema.

**9. Referencias bibliográficas**

Alonso, J., Álvarez, R. S., Serrano, R. S., & Ramírez, M. G. (2015). Reflexiones colectivas para continuar la construcción de sujetos. En X. Leyva, J. Alonso y R. Hernández, *Prácticas otras de conocimiento(s) Entre crisis entre guerra*. 44. Ciudad de México: La casa del mago

Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación educativa, 9*(1).

Aquituari, P. (2004). Siani, mi hija kukama: el nuevo brote de mi pueblo. En E. Neira, E. Neira, & E. Neira, *Foro Internacional. Salud reproductiva en la Amazonía: perspectivas desde la cultura, el género y la comunicación.* Lima, Perú: Minga.

Arboleda, L. (2008). Revista Facultad Nacional de Salud Pública. *El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas*, 26 (1), 71. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/120/12026111.pdf

Bolaños, G., Ramos, A., Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R., Escobar, A., . . . De Sousa Santos, B. (2018). Educación propia, investigación y lucha en el PEBI-CRIC. En *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo I* (pp. 383-400). Argentina: CLACSO.

CEPAL, C. E. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina.* Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Cruz, F. (2006). *Género, psicología y desarrollo rural: la construcción de nuevas identidades.* Obtenido de https://es.scribd.com/document/334950241/87506-all-pdf

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. Meneses, & K. Bidaseca, *Epistemologías del Sur* (págs. 25-62). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa, 13*, 217-233. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf

Donoso-Miranda, V. (2013). Pensamiento decolonial en Walter Mignolo: América Latina: ¿transformación de la geopolítica del conocimiento? *Temas de Nuestra América, 30*(56), 45-56. Obtenido de https://core.ac.uk/download/pdf/48874699.pdf

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis - Revista Latinoamericana*(38). Obtenido de https://journals.openedition.org/polis/10164

Fernández Retamar, R. (2006). *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas.* Buenos Aires, Argentina: Clacso. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100721121022/retamar.pdf

Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios. Revista de investigación social, 10*(22), 305-331. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/628/62828837015.pdf

Guzmán, M. (2011). *Las representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes de primaria.* Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2165.pdf

Illiachi Guzñay, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación.* 18 (1), 211-229. DOI: 10.17163/soph.n18.2015.11

Limón, F. (2011). Representaciones sociales de la educaicón escolar entre los chuj mexicanos. *Revista Pueblos y Fronteras Digital, 6*(12), 133-166. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701006

López, G. (16 de noviembre de 2010). *Apuntes sobre la pedagogía crítica.* Obtenido de http://sb3.uta.cl/wp-content/uploads/2014/08/989.pdf

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza, 13*(2), 243-248. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf

Mejía, M. (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde Abajo.* Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf

Mignolo, W. (2014). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial}. *Temas de nuestra América, 30*(56), 45-56. Obtenido de https://revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/download/6417/6477/0

Ministerio de Educación (2010). Actualización y fortalecimiento curricular 2010. Quito: Don Bosco.

Nápoles, E. (2017). Pedagogía crítica y formación de valores en Cuba: una visión críticoreflexiva. En C. Viltre, O. Fernández, & G. López, *Pedagogía Crítica: aportaciones de investigadores y educadores latioamericanos* (págs. 173-209). Centro Latinoamericano de Estudios en epistemología pedagógica Paulo Reglus Neves Freire.

Ortega, P. (2018). La educación popular y su re-significación en la pedagogía crítica. En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar, *Pedagogías críticas en América Latina y El Caribe* (págs. 117-140). Buenos Aires: CLACSO.

Ortiz, A., Arias, M., & Pedrozo, Z. (2018). *DECOLONIALIDAD DE LA EDUCACIÓN: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial.* Santa Marta, Colombia: Universidad de Magdalena. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/322874554_Decolonizar_la_investigacion_en_educacion

Oviedo, A. (31 de enero de 2017). *Cultura: de la colonialidad a la descolonización* . Obtenido de http://www.uasb.edu.ec/documents/10181/1499701/PAPER+ALEXIS+OVIEDO+145.pdf/265c0886-ba97-4dcc-9501-4eb4a157938e

Palazio Galo, E. (2014). Michel Foucault y el saber poder. *Revista Humanismo y Cambio Social, 3,* 95-100. Obtenido de https://www.lamjol.info/index.php/HCS/article/view/4906/4600

Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial.* Buenos Aires: Del Signo.

Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales.* Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf

Pérez, E., & Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales, 9*(2), 317-329. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf

Pérez, J., & Merino, M. (2011). *Definición de colonización*. Obtenido de Definición de: https://definicion.de/colonizacion/

Pérez, M., & Argueta, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura científica y saberes locales, 5*(10), 31-56.

Piedrahita, J., Giraldo, Y., Guzmán, C., Pino, Y., Castaño, Andrés, . . . Héctor, O. (2018). Pedagogía crítica y educación popular. Polifonía de voces desde la periferia colombiana. En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar, *Pedagogía Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe* (págs. 95-116). Buenos Aires: Clacso. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

Ramirez Reyes, O. L. (2018). *Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad. Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia.* (Tesis doctoral, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174372

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.* Obtenido de https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=43099

Rodríguez, J. (2008). Los movimientos indígenas en América Latina. Resistencias y alteridades en un mundo globalizado. *Gazeta de Antropología, 24*(2). Obtenido de https://www.ugr.es/~pwlac/G24_37Javier_Rodriguez_Mir.html

Ruiz, P., Rosales, J. L., & Neira, E. (2006). *Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.* Obtenido de http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/Los%20desaf°os-2.pdf

Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *Reidocrea, 3*(21), 147-171. Obtenido de http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32270/ReiDoCrea-Vol.3-Art.21-Santaella.pdf;jsessionid=865E23CDFD04968DAC88C431C8FBFE2F?sequence=1

Solano, J. (2002). *Educación y aprendizaje.* Cartago, Costa Rica: http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan031175.pdf. Obtenido de http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan031175.pdf

Soto-Navarro, F., & Añaños-Bedriñana, F. (2017). Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada. *Revista de Paz y Conflictos, 10*(1), 259-282.

Tarrio, J. A. (2015). *Sintesis de Las Etapas Evolutivas Del Pensamiento Educativo en Occidente.* Obtenido de https://es.scribd.com/document/269396310/Sintesis-de-Las-Etapas-Evolutivas-Del-Pensamiento-Educativo-en-Occidente

Torres Dávila, V. H. (2018). *Hegemonías y subalternidades en el Distrito Metropolitano de Quito* (Master's thesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador).

UNICEF (2004). Igualdad con Dignidad. Hacia nuevas Formas de Actuación con la Niñez Indígena en América Latina, Regional para América Latina y el Caribe, Panamá. Obtenido de https://www.unicef.org/lac/Igualdad_con_Dignidad(2).pdf.

Villaroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 17*(49), 434-454. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504911

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época.* Quito: Abya Yala.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.