



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES  
GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LEGISLACIÓN ORGANIZACIONAL Y  
GERENCIA GILOG  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS ORGANIZACIONALES**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**TÍTULO DE LA TESIS**

**LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO CONSTRUCTO GNOSEOLÓGICO /  
EPISTÉMICO DEL DESARROLLO HUMANO EN LAS UNIVERSIDADES  
ECUATORIANAS**

**PRESENTADA POR  
Magister Diego Andrade Naranjo  
Tutora  
Doctora María Alejandra Villasmil R.**

**Mérida, junio 2022**

**C.C. Reconocimiento**

## RESUMEN

El propósito general de esta investigación consistió en proponer los lineamientos estratégicos para que la gestión del conocimiento, como constructo gnoseológico/epistémico del desarrollo humano, responda en forma pertinente y holística a los postulados del paradigma del Buen Vivir, en las universidades ecuatorianas. En este sentido, se contrastan analíticamente los saberes ancestrales y védicos relacionados con la cosmovisión andina, fundamento del Buen Vivir, con los conocimientos de la cosmovisión occidental y se integran en un proceso holístico de complementariedad, a través del análisis situacional-holístico como metodología, donde se combinan elementos de la planificación situacional y de la holística, para establecer las capacidades del desarrollo humano a formar, así como los cambios institucionales necesarios en el currículo, planes de estudio, discurso y prácticas pedagógicas, a partir de lo cual, se proponen los lineamientos estratégicos de un modelo de gestión del conocimiento para la formación del desarrollo humano, desde el paradigma del Buen Vivir.

**Palabras claves:** gestión del conocimiento, desarrollo humano, paradigma del Buen Vivir, saberes ancestrales y védicos, cosmovisión andina, cosmovisión occidental, planificación situacional, holística.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

C.C. Reconocimiento

## ÍNDICE GENERAL

Pág.

RESUMEN .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
ÍNDICE GENERAL .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
ÍNDICE DE CUADROS .....	7
ÍNDICE DE MATRICES.....	8
INTRODUCCIÓN .....	9
PRIMER EVENTO.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.1 Enunciado holopráxico .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.1.1 Formulación del enunciado holopráxico:...	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.1.2 Sistematización del enunciado holopráxico: .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.2 Propósito e intencionalidades de la investigación .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.2.1 Propósito general.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.2.2 Intencionalidades específicas .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.3. Justificación de la investigación .....	20
1.3.1 Justificación temática:.....	20
1.3.2 Justificación paradigmática:.....	20
1.3.3 Justificación metodológica: .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.4 Alcances de la investigación .....	21
1.4.1 En correspondencia con el Paradigma del Buen Vivir: ..	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.4.2 En correspondencia con el aprendizaje/difusión del Paradigma del Buen Vivir en las universidades ecuatorianas: ..	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.4.3 En correspondencia con el abordaje del tema mediante el paradigma holístico:.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.5 Delimitación de la investigación .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.5.1 Delimitación temporal: .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.5.2 Delimitación espacial: .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
1.5.3 Delimitación jurídica/constitucional: .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
SEGUNDO EVENTO .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

HISTORICIDAD EPISTEMOLÓGICA.....	¡Error! Marcador no definido.
2.1 Antecedentes de la investigación .....	¡Error! Marcador no definido.
2.1.1 Tesis doctorales.....	¡Error! Marcador no definido.
2.1.2 Artículos examinados.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2 Elementos Teóricos.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1 Gestión del conocimiento:.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2 El desarrollo humano en Ecuador.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.3 Proceso histórico de la Universidad Ecuatoriana.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.4 La universidad ecuatoriana y el Buen Vivir .....	¡Error! Marcador no definido.
TERCER EVENTO .....	65
CONSTRUCTO EPISTÉMICO .....	¡Error! Marcador no definido.
3.1 Epistemología del conocimiento.....	¡Error! Marcador no definido.
3.1.1 Epistemología: conceptos y escuelas epistemológicas:	¡Error! Marcador no definido.
3.1.2 Cuestionamiento a la concepción del representacionismo: .....	¡Error! Marcador no definido.
3.1.3 Del giro lingüístico al giro práctico: .....	70
3.1.4 El narrativismo crítico:.....	¡Error! Marcador no definido.
3.1.5 Epistemología del conocimiento desde el pensamiento complejo ..	¡Error! Marcador no definido.
3.2 Epistemología del paradigma de la andinidad en la cultura de los pueblos originarios de los Andes Suramericanos: la Cosmovisión Andina.....	¡Error! Marcador no definido.
3.2.1 La cosmovisión andina como filosofía de vida .....	82
3.2.2 Principios de la cosmovisión andina: .....	¡Error! Marcador no definido.
3.3. El Buen Vivir dentro de la Cosmovisión Andina	¡Error! Marcador no definido.
3.4 Epistemología del paradigma holístico en relación con el Buen Vivir.....	¡Error! Marcador no definido.
3.4.1 El paradigma holístico y sus principios aplicados al Buen Vivir .....	¡Error! Marcador no definido.
3.4.2 Aportes epistémicos del Buen Vivir al Desarrollo Humano: Cultura de la vida .....	¡Error! Marcador no definido.
CUARTO EVENTO .....	¡Error! Marcador no definido.

- CONSTRUCTO GNOSEOLÓGICO ..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.1 Los saberes ancestrales como núcleo del conocimiento ... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.1.1 Los saberes ancestrales como registro social: ..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.1.2 Los saberes ancestrales como conocimientos tradicionales en el debate contemporáneo: ..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.1.3 Contextualización de los saberes ancestrales como referentes de análisis de la investigación: ..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.1.4 El recorrido del Eurocentrismo a la descolonización del ser y el saber del Buen Vivir..... 101
- 4.1.5 Los saberes ancestrales como conocimiento acientífico **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.2 La cultura ancestral y su estructura social..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.2.1 Definición y caracterización de cultura en general:... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.2.2 La cultura ancestral, concepto y dimensiones: ..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3 La cultura ancestral andina ..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3.1 Características generales de las culturas andinas:... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3.2 Culturas andinas y su ubicación territorial: **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3.3 La estructura social y política de la cultura andina..... 116
- 4.4 El dogmatismo y escepticismo de los saberes ancestrales **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.4.1 Dogmatismo:..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.4.2 Escepticismo:..... **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.4.3 Dogmatismo y escepticismo en los saberes ancestrales andinos: . **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.5 La sabiduría védica de los saberes ancestrales . **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.6 Aproximación al concepto y caracterización del desarrollo humano desde la complementariedad de la cosmovisión occidental y la cosmovisión andina. . **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.6.1 Análisis comparativo de las raíces epistémicas y gnoseológicas de las cosmovisiones occidental y andina: ..... **¡Error! Marcador no definido.**

4.6.2 Las capacidades el desarrollo humano: base para la complementariedad de las cosmovisiones occidental/andina. ....	¡Error! Marcador no definido.
QUINTO EVENTO.....	¡Error! Marcador no definido.
CICLO METODOLÓGICO.....	¡Error! Marcador no definido.
5.1 Selección y justificación del enfoque holístico y la metodología situacional-holística. ....	¡Error! Marcador no definido.
5.1.1 Justificación paradigmática.....	¡Error! Marcador no definido.
5.1.2 Justificación metodológica.....	134
5.2 Tipo de investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
5.3 Ámbito de estudio.....	¡Error! Marcador no definido.
5.4 Fuentes de Información:.....	¡Error! Marcador no definido.
5.5 Diseño de la investigación:.....	¡Error! Marcador no definido.
5.5.1 Primera Fase: definición de la situación. ..	¡Error! Marcador no definido.
5.5.2 Segunda Fase: Caracterización de la situación (estado actual). ....	¡Error! Marcador no definido.
5.5.3 Tercera Fase: Contextualización epistémica y gnoseológica de la situación.....	¡Error! Marcador no definido.
5.5.4 Cuarta Fase. Análisis situacional-holístico (holística y generación de teorías).....	¡Error! Marcador no definido.
SEXTO EVENTO .....	¡Error! Marcador no definido.
LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA UN MODELO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO .....	¡Error! Marcador no definido.
6.1. Definición del Desarrollo Humano y sus capacidades desde el paradigma emergente de la complementariedad de las cosmovisiones occidental y andina. ....	¡Error! Marcador no definido.
6.2 Conceptualización y caracterización del modelo de gestión del conocimiento propuesto. ....	¡Error! Marcador no definido.
6.2.1 Escenario de los procesos del aprendizaje institucional universitario. ....	¡Error! Marcador no definido.
6.2.2 Escenario de creación de redes de conocimiento y participación de agentes generadores de conocimiento.....	¡Error! Marcador no definido.
6.2.3 Escenario de cooperación institucional nacional e internacional .....	200
6.2.4 Escenario de incentivos para la creación y adaptación de saberes.....	204
6.2.5 Escenario para atracción, captación y gestión de talentos. ....	206
CONCLUSIONES.....	¡Error! Marcador no definido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... ¡Error! Marcador no definido.

www.bdigital.ula.ve

### ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1: Características de los Modelos de Gestión del Conocimiento.....	46
Cuadro 2: Conformación étnica de la Zona 3 (Provincias Cotopaxi, Chimborazo, Tungurahua y Pastaza).....	134
Cuadro 3: Universidades e Instituciones de Educación Superior de la Zona 3 (Provincias Cotopaxi, Chimborazo, Tungurahua y Pastaza).....	135

C.C. Reconocimiento

www.bdigital.ula.ve

### ÍNDICE DE MATRICES

	Pág.
Matriz 1: Análisis comparativo de las raíces epistémicas y gnoseológicas de las cosmovisiones occidental y andina.....	123
Matriz 2: Análisis situacional – holístico. Generación de teoría: sinergia holología – holopraxis.....	177
Matriz 3: Análisis situacional – holístico. Generación de teoría: capacidades del desarrollo humano y cambios curriculares en las IES .....	181

www.bdigital.ula.ve

## **INTRODUCCIÓN**

El siglo XXI trajo consigo el agotamiento de la modernidad con sus paradigmas y modelos, así mismo, con la emergencia de novedosos paradigmas y modelos interpretativos y de abordaje de la realidad, sobre todo, se profundizó el debate entre lo global y local, identificado con el resurgimiento de las particularidades y singularidades frente a la globalidad que impone modos estándares y homogéneos de manera avasallante para extender una cultura planetaria única.

En este escenario, son muchos los pueblos que han reaccionado desde sus singularidades para ofrecer alternativas de lo local frente a lo global, entre ellos, los países andinos de Suramérica quienes, en un proceso de rescate y visibilidad de los saberes ancestrales de los pueblos originarios, han ido configurando un paradigma alternativo que pueda sustituir al paradigma dominante representado por la cosmovisión occidental.

C.C. Reconocimiento

Un paradigma emergente que comprenda la realidad como una totalidad, indivisible, compleja y, en donde, prevalezca la armonía de las personas con la espiritualidad, la cultura, la naturaleza, la comunidad, con las otras personas y consigo mismo, contrapuesto a la visión antropocéntrica, donde el egocentrismo de la persona se impone como sujeto dominante con autoconvencimiento de poder alterar, para su provecho individual y utilitario, el universo, la cultura y la naturaleza.

Entre los países que han emprendido el rescate y promoción de los saberes ancestrales de los pueblos originarios, en lo que se denomina la cosmovisión andina, se encuentra la República del Ecuador, quien ha tomado un concepto de la identidad indígena como es el Sumak Kawsay, que traducido al castellano se conoce como Buen Vivir, el cual ha sido asumido como fuente paradigmática para el comportamiento humano, un sujeto integrado de manera inseparable de la ecuación cosmos-naturaleza-cultura hombre.

Esta ecuación responde a la armonía y el equilibrio de la persona con su yo interior, con otras personas, con la comunidad, con la cultura, con la naturaleza y con la espiritualidad como trascendencia del ser humano. Representa el reconocimiento a los derechos de la naturaleza, la vida ética en comunidad, la identidad cultural, la tolerancia a la diversidad cultural y étnica, lo plurinacional, lo multicultural, lo intercultural.

En Ecuador el Buen Vivir se institucionalizó a partir del 2008 cuando se incorporó como principio constitucional en la Constitución Nacional de la República del Ecuador, siendo operacionalizado como política pública en el Plan Nacional del Buen Vivir convertido en Ley y, posteriormente, en el 2010 se promulgó la Ley Orgánica de Educación Superior, donde se establece, entre sus preceptos, el Buen Vivir como paradigma educativo, con énfasis en el desarrollo humano de los ciudadanos ecuatorianos.

En este marco introductorio se plantea la presente investigación, titulada La gestión del conocimiento como constructo epistémico/gnoseológico del desarrollo humano en las universidades ecuatorianas, cuyo propósito es construir un constructo teórico y metodológico, a partir del análisis epistémico y gnoseológico de los saberes ancestrales, védicos, que sirva de referencia para implementar el

Buen Vivir como paradigma educativo en los procesos académicos de las universidades ecuatorianas, mediante un modelo de gestión del conocimiento pertinente para formar el desarrollo humano de las presentes y futuras generaciones, de acuerdo con lo planteado por el Plan Nacional del Buen Vivir.

El desarrollo de la investigación se concreta en seis (6) eventos que coherentemente y, de manera concatenada, se van dando los pasos hacia la construcción de una propuesta final conforme al propósito general del estudio planteado. Estos eventos son: 1. Sintagma Gnoseológico; 2. Historicidad Epistemológica; 3. Constructo Epistemológico; 4. Constructo Gnoseológico; 5. Ciclo Metodológico de la Investigación; 6. lineamientos estratégicos para poner en funcionamiento un modelo de gestión del conocimiento para la formación del desarrollo humano en las universidades ecuatoriana.

La metodología que se asumió en esta investigación es el Análisis-Situacional Holístico que consiste en la integración del análisis situacional de Carlos Matus (1986) y la metodología holística, lo cual permitió abordar la realidad estudiada como una situación compleja, una totalidad indivisible, conformada por numerosas variables, eventos y procesos interconectados en una unidad que resulta de la gestión del conocimiento en las universidades ecuatorianas, con el propósito de formar el desarrollo humano de los ciudadanos de ese país.

El flujo investigativo se inicia con la formulación de los constructos epistémicos y gnoseológicos, que son los fundamentos para caracterizar la situación: conceptualización, características, dimensiones, principios, valores y capacidades del desarrollo humano, vistos desde la perspectiva del Buen Vivir, luego, con la construcción de las matrices de análisis situacional-holístico, se consiguen, mediante la complementariedad holística, las capacidades del desarrollo humano pertinente, de lo cual se derivan los cambios institucionales en el currículo universitario, necesarios para alcanzar el desarrollo de las capacidades del desarrollo humano pertinentes al Buen Vivir.

Por último, se propone un marco de lineamientos estratégicos para articular un modelo de gestión del conocimiento, con énfasis en la formación del desarrollo humano en las universidades ecuatorianas, desde la perspectiva del Buen Vivir.

Previo a los lineamientos, se planteó el modelo de gestión del conocimiento con seis escenarios de actuación: aprendizaje institucional; redes de conocimiento; cooperación institucional; incentivos para la captación y adaptación de saberes; atracción, captación y gestión de talentos; evaluación institucional del modelo de gestión de conocimiento, que permitan, mediante la retroalimentación, recontextualización y reconceptualización en un proceso histórico cíclico, responder adecuadamente a las exigencias del Plan Nacional del Buen Vivir.

## PRIMER EVENTO

### SINTAGMA GNOSEOLÓGICO

#### 1.1 Enunciado holopráxico

Las políticas públicas son las herramientas que utiliza el Estado para orientar a las instituciones dentro del marco de interés, las cuales predominan en el contexto político y económico. Por lo cual, en el caso de las políticas públicas en educación, se declara el perfil de Estado y los roles que desempeñan los diferentes actores, tanto en el ámbito público, como privado.

Al respecto, Alcántara (1995) señala que “las políticas públicas son el conjunto de actividades de las instituciones de gobierno, actuando directamente o a través de agentes, que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos” (p. 106). La influencia o impacto de las mismas debe producir resultados concretos derivados de la legitimidad gubernamental y como tal, en diferentes ámbitos públicos, son percibidas como una guía de comportamientos que

formalizan el sistema político, para encuadrar las acciones que impactan por su contenido o por su efecto a conglomerados diferentes.

Las consideraciones anteriores permiten señalar que las políticas públicas fijan los lineamientos para el desarrollo en la educación en un determinado país, siendo el producto de las decisiones tomadas por el Estado, donde los agentes sociales se convierten en los responsables de definir el rumbo de la educación, en función de determinados objetivos, a través de la gestión institucional del conocimiento.

En el ámbito universitario, para los docentes además del proceso académico, el proceso de investigación en una de las actividades que deben desarrollar, a través de la cual producen el conocimiento, la explicación e interpretación de la realidad, según Nonaka y Takeuchi (1995), se trata del conocimiento tácito y explícito. Al respecto, Sánchez, Camejo y Ferrer (2016) señalan que “El proceso de investigación, en cualquiera de sus enfoques y modalidades, se completa con la divulgación de los resultados, con la publicación de tesis, trabajos de grado, informes de investigación, artículos, monografías, entre otras” (p. 61).

Es importante acotar, en relación con el planteamiento anterior, que las universidades deben abrirse buscando una interacción con la sociedad donde se insertan, estableciendo un modelo de socialización y externalización del conocimiento para mejorar la transferencia de conocimiento tácito y explícito, en ambos sentidos, en un proceso continuo de retroalimentación.

Consecuentemente, las universidades logran la creación de nuevo conocimiento, a través de las actividades del estudio y la investigación, en tal sentido, Albarracín, Tapia, Tobar, Banda, Cayo y Gallardo (2018) sostienen que “La Universidad es una institución productora de conocimientos que utiliza como factor básico de su proceso productivo el propio conocimiento, cuyos fines son la creación o generación de conocimiento humano y tecnológico mediante sus actividades de estudio e investigación científica” (p. 1). Por lo cual, la investigación científica constituye el pilar fundamental para la producción del conocimiento en las diferentes universidades.

En este orden de ideas, históricamente, en la República del Ecuador se han promulgado una serie de Leyes de Educación Superior, al respecto Romero (2002) señala que “el 09 de julio de 1925 asume el poder una Junta de Gobierno Provisional, que incluye la Reforma Universitaria inspirada en el movimiento de Córdova de 1918 y expide la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)” (pp. 16-17), reconociendo en el artículo 2 de dicha Ley la autotomía administrativa y técnica de las universidades. En el año 1937, el señor Federico Páez, encargado del Mando Supremo de la República, expide otra Ley de Educación Superior que, además de ratificar el artículo 2 citado, confiere la autonomía de las universidades, consolidándolas como altos centros de cultura y de investigación científica.

Para el año 1938, el Jefe de la República General Alberto Enríquez decreta la tercera Ley de Educación Superior, estableciendo la investigación como una de las finalidades de la universidad, la misma señala de manera textual: “investigar científicamente la explotación y el aprovechamiento de las riquezas Nacionales del País y contribuir a la investigación científica internacional, entre otras”, introduciendo la investigación científica como parte de los objetivos de la existencia de las universidades de Ecuador.

Por su parte, la Constitución de la República del Ecuador del año 1979 indica en su artículo 28, que son funciones de las “universidades y escuelas politécnicas el estudio y el planteamiento de soluciones para los temas del país; la creación y desarrollo de la cultura nacional y su difusión en los sectores populares; la investigación científica...”. Se infiere, entonces, que la investigación científica pasa a ser una prioridad para las universidades ecuatorianas y así lo exige la constitución vigente.

En el año 2008, fue impulsada por parte de las Instituciones Financieras Multilaterales (Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM), entre otros), una serie de proyectos de inversión destinados a fortalecer la educación superior en Ecuador. Al respecto, Minteguiaga (2012) plantea que “se consolidó la lógica de programas y proyectos con financiamiento externo, orientados a la descentralización educativa y la tercerización de servicios” (pp. 48-49).

Sin embargo, tales iniciativas tuvieron su lado negativo, ya que promovieron la masificación de la educación superior, aumentando la matrícula estudiantil desde el 2003 en un 30%, llegando al punto más alto en el 2011 con 43,7%, para disminuir en el 2014 al 30,5%, sobre todo en instituciones privadas, ya que para el 2006 había 35 universidades privadas y 10 públicas, incrementándose las privadas a 61 para el 2012, cuya consecuencia fueron altas tasas de deserción por lo elevado de sus costos, adicionalmente, algunas de estas universidades fueron señaladas como de baja calidad académica, no acorde con los parámetros establecidos por los entes reguladores y de control y así fue descrito en los informes del CONEA (2009) y CEAACES (2012), respectivamente.

Es a partir de la entrada en vigencia de la Constitución del 2008, cuando el régimen jurídico, como consecuencia de las políticas públicas del Ecuador, sufre una transformación, organizando las bases sólidas para definir políticas en materia de educación ajustadas a las necesidades del país. Es así como entra en vigor la Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES, 2010), regulando tanto el sistema de educación superior como los organismos e instituciones que lo integran, señalando en su artículo 8, entre otros, los siguientes objetivos:

Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas; contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional; fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional; constituir espacios para el fortalecimiento del Estado constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.

De ahí, que esta Ley insta a la producción científica y la transferencia tecnológica, además de contribuir con la preservación de los saberes ancestrales y de la cultura nacional, así como el fomento de programas que protejan el medio ambiente y la promoción del desarrollo sustentable. Todo esto dentro del Buen Vivir (Sumak Kawsay), como principio constitucional que recoge la LOES (2010) en el artículo 9, donde señala que “La educación superior es condición indispensable para

la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza”, lo cual expresa una visión del mundo, de carácter filosófico, centrada en los saberes ancestrales, la naturaleza y el ser humano, como parte de un contexto histórico, natural y social.

Durante el mandato del Presidente Rafael Correa, la apuesta política se centró en la educación, la tecnología y la innovación, para constituir los cimientos fundamentales que impulsaran los cambios socio-económicos y culturales necesarios para que el país generara progreso y, por ende, desarrollo. De ahí, que el apoyo al conocimiento, su gestión y su transferencia, representó uno de los ejes fundamentales en que se basó los cambios políticos que se pusieron en marcha en el Ecuador. Se trataba en forma expresa de reconocer el conocimiento científico a la par de los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios, sin menoscabo del valor que estos últimos representan para generar un verdadero proceso de transformación e inclusión social.

Es importante destacar que la cosmovisión occidental, como pensamiento dominante, donde persisten los paradigmas y modelos de la modernidad expresados en el “Vivir Mejor”, basados en la supremacía de la individualidad relacional, del desarrollo centralizado, homogéneo y estandarizado, del crecimiento y el bienestar expresado en indicadores económicos y la ética de la competitividad económica, así como de la homogenización cultural, entre otros aspectos, está relacionado con un modo de vida colectivo donde el aprovechamiento material de la naturaleza se ha llevado al límite de las capacidades de ésta, derivando en una crisis ecológica a escala planetaria que amenaza la vida misma sobre la Tierra.

Esta concepción del desarrollo ha devenido en altos niveles de devastación de áreas verdes, contaminación ambiental, calentamiento global, pobreza, violencia, fragmentación, exclusión social y aparición de pandemias incontrolables, debido a la ruptura de la relación armónica entre hombre-naturaleza-cultura, ante lo cual han reaccionado importantes sectores de la sociedad, organismos multilaterales, movimientos y grupos sociales, organizaciones no gubernamentales, alzando su voz para advertir de las consecuencias y riesgos globales si no se toman los correctivos necesarios.

Como respuesta a este proceso destructivo global, los países latinoamericanos con raíces significativas de la cultura de los pueblos originarios han retomado paradigmas y modos de vida ancestrales, entre ellos, el Sumak kawsay, que traducido al español es “Buen Vivir”, lo cual significa interpretar la realidad contextual como una integralidad, donde la conectividad del hombre con la naturaleza y la cultura se expresa en relaciones espirituales bajo la ética y el respeto hacia todos los seres vivos del contexto.

En la República de Ecuador se asumió este paradigma del Buen Vivir como una institucionalidad en el modo de vida de los ciudadanos, regido por normas constitucionales, mediante el Plan Nacional del Buen Vivir, el cual contempla importantes cambios en la educación a todos los niveles, entre ellos, en las universidades, para adecuar sus currículos, líneas de investigación, extensión y vinculación universitaria a las exigencias de este paradigma. No obstante, pese a los esfuerzos de más quince años, la educación no ha mostrado cambios significativos en los modos y estilos de aprendizaje hacia el logro de la formación de ciudadanía bajo las premisas del Buen Vivir, posiblemente, por falta de formas de operatividad, persistiendo los problemas que se pretendían superar con dicho Plan.

Por tanto, en esta investigación se parte de que la situación planteada es producto, entre otras causas, del modo como se ha gestionado el conocimiento, ya que ha persistido el enfoque de la modernidad, derivado de la cosmovisión occidental del Vivir Mejor, caracterizado por la fragmentación de saberes, la organización disciplinar y el reduccionismo interpretativo, rasgos contradictorios con el Buen Vivir, el cual se fundamenta en la interpretación de la realidad en su complejidad, integralidad de la vida, aprendizaje continuo, transdisciplinariedad, complementariedad de los saberes, vida en comunidad, transversalidad en la construcción de modos de aprendizaje, espiritualidad, ética en las relaciones interpersonales y conexión respetuosa con la naturaleza y la cultura.

Estas dos concepciones del desarrollo humano implican, no sólo diferencias epistemológicas y gnoseológicas, sino también modos distintos de concebir y medir las capacidades humanas, ya que la cosmovisión occidental es más instrumental y

antropocéntrica, pues ubica al hombre como medida y centro de este proceso, expresando en índices cuantitativos los resultados del desarrollo, mientras que la cosmovisión andina, como fundamento epistémico/gnoseológico del Buen Vivir, concibe el desarrollo humano dentro de la ecuación cosmo-naturaleza-cultura-hombre, donde el desarrollo humano se aprecia en forma más cualitativa y ecocéntrica, mediante las capacidades desarrolladas en el ser humano dentro de la interconexión en la ecuación planteada.

De ahí, que se precisa un cambio en los mapas mentales, a través de una reingeniería de pensamiento que permita reinterpretar la realidad desde la complementariedad de los saberes (cosmovisión andina y cosmovisión occidental), así como en la conciencia particular y colectiva de los ciudadanos para internalizar esta concepción de la vida y sus implicaciones en el hábitat, contenida en el Plan del Buen Vivir, en consecuencia, en esta investigación se asumió el método de análisis situacional en el marco del paradigma holístico, como el más adecuado para el análisis e interpretación de la realidad y las transformaciones necesarias en la gestión del conocimiento, como constructo gnoseológico/epistémico del desarrollo humano en las universidades ecuatorianas.

Este abordaje metodológico permitió establecer las capacidades del desarrollo humano en el marco del paradigma del Buen Vivir, para proponer los lineamientos estratégicos que orienten el modelo de gestión del conocimiento en las universidades, en la búsqueda de alcanzar dichas capacidades, mediante los cambios necesarios en el currículo, que involucren la docencia, la investigación, la vinculación con el entorno y la gestión, de tal forma que puedan responder a las exigencias del desarrollo humano, concebido desde la perspectiva del Buen Vivir, de manera que el conocimiento se constituya en un instrumento para la formación de una ciudadanía comprometida con los planteamientos de dicho Plan.

### **1.1.1 Formulación del enunciado holopráxico:**

¿Cuáles deben ser los lineamientos estratégicos para que la gestión del conocimiento en las universidades ecuatorianas responda en forma pertinente y

holística al desarrollo humano, conforme a los postulados del Plan Nacional del Buen Vivir?

### **1.1.2 Sistematización del enunciado holopráxico:**

Para el análisis de la gestión del conocimiento, como constructo gnoseológico y epistémico del desarrollo humano en las universidades ecuatorianas, desde la perspectiva del Plan Nacional del Buen Vivir, es preciso sistematizar el enunciado holopráxico mediante las siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuál es el constructo gnoseológico y epistémico que debe fundamentar la gestión del conocimiento para el desarrollo humano en las universidades ecuatorianas, desde el paradigma del Buen Vivir?
- b) ¿Cómo es el estado actual de la gestión del conocimiento para el desarrollo humano en las universidades ecuatorianas dentro del marco del Buen Vivir?
- c) ¿Cuáles deben ser las capacidades del desarrollo humano que deben incluirse en la formación académica de las universidades ecuatorianas, para responder en forma pertinente al paradigma del Buen Vivir?
- d) ¿Cuáles deben ser los cambios en la gestión del conocimiento como constructo gnoseológico/epistémico del desarrollo humano en las universidades ecuatorianas, para dar respuesta a los planteamientos del Buen Vivir?

## **1.2 Propósito e intencionalidades de la investigación**

### **1.2.1 Propósito general**

Proponer los lineamientos estratégicos para que la gestión del conocimiento, como constructo gnoseológico/epistémico del desarrollo humano, responda en forma pertinente y holística a los postulados del Plan Nacional del Buen Vivir, en las universidades ecuatorianas.

### **1.2.2 Intencionalidades específicas**

- a) Establecer el constructo gnoseológico y epistémico de la gestión del conocimiento para el desarrollo humano en las universidades ecuatorianas, desde el paradigma del Buen Vivir.
- b) Caracterizar el estado actual de la gestión del conocimiento para el desarrollo humano en las universidades ecuatorianas, frente a las exigencias del Buen Vivir.
- c) Especificar las capacidades del desarrollo humano que deben incluirse en la formación académica de las universidades ecuatorianas, para responder en forma pertinente al paradigma del Buen Vivir.
- d) Explicar los cambios necesarios en la gestión del conocimiento como constructo gnoseológico/epistémico del desarrollo humano en las universidades ecuatorianas, para dar respuesta a los planteamientos del Buen Vivir.

### **1.3. Justificación de la investigación**

#### **1.3.1 Justificación temática:**

En los procesos de transformación universitaria, los modos de gestión del conocimiento en relación con el desarrollo humano son parte fundamental, ya que estos tienen que ver con la organización del conocimiento, el paso de un sistema disciplinar a un sistema transdisciplinario, los contenidos y transversalidad curriculares adecuados al proyecto educativo nacional, estilos de aprendizaje, entre otros aspectos, lo cual justifica esta investigación, ya que en la República del Ecuador se ha definido un profundo cambio en la educación ecuatoriana, incluyendo sus universidades, a los fines de adecuarse al Plan Nacional del Buen Vivir como mandato constitucional.

#### **1.3.2 Justificación paradigmática:**

La intencionalidad de la transformación de la educación universitaria radica en sustituir en los currículos el paradigma tradicional de la modernidad, fundamentado en la cosmovisión occidental del reduccionismo, lineal, mecanicista y

de fragmentación de saberes, por un paradigma alternativo, fundamentalmente holista, integral, transdisciplinario, complementario y comunitario, que aborde la realidad como una totalidad indivisible, con raíces en los saberes ancestrales y la sabiduría védica, desde la cosmovisión de los pueblos originarios latinoamericanos.

### **1.3.3 Justificación metodológica:**

El planteamiento de una nueva forma de gestión del conocimiento para el desarrollo humano, dentro de las universidades ecuatorianas, acorde con los planteamientos del Buen Vivir, requiere una mirada holística, lo cual obliga, en primer lugar, a asumir el paradigma holístico como perspectiva global de la investigación y, en segundo lugar, al particularizar la investigación en la gestión del conocimiento para el desarrollo humano, partir del cuestionamiento a la situación actual y proyectar lineamientos estratégicos para superar la realidad cuestionada, lo cual supone una metodología de análisis situacional, que se inicia considerando el problema planteado como una situación particular, la cual se va complejizando al desarrollarse la recontextualización.

## **1.4 Alcances de la investigación**

### **1.4.1 En correspondencia con el Paradigma del Buen Vivir:**

La investigación puede aportar elementos teóricos y prácticos para colocar en el debate académico el paradigma del Buen Vivir como una cosmovisión alternativa, desde lo local y singular, frente a la cosmovisión occidental globalizante, estandarizante y homogénea que se presenta como un rezago del agotado paradigma de la modernidad. La gestión del conocimiento en las universidades ecuatorianas como constructo gnoseológico y epistemológico del desarrollo humano, desde la perspectiva del Buen Vivir, puede convertirse en un ejemplo a seguir para los pueblos que luchan por imponer o defender sus singularidades y particularidades frente a una academia globalizada, sobre todo, en los países vecinos con raíces ancestrales de los pueblos originarios.

#### **1.4.2 En correspondencia con el aprendizaje/difusión del Paradigma del Buen Vivir en las universidades ecuatorianas:**

El paradigma del Buen Vivir ha sido institucionalizado al ser incorporado en la Constitución Nacional de la República del Ecuador y operacionalizado en el Plan Nacional del Buen Vivir, lo cual demanda de las instituciones de educación cambios profundos en sus currículos y modos de aprendizaje, así como en la forma de gestión del conocimiento, como fundamento del desarrollo humano.

Siendo la universidad ecuatoriana una institución comprometida con la formación de los recursos humanos de alto nivel para el desarrollo nacional y local, responsable de la ciencia y la tecnología para resolver los problemas del territorio nacional y promotora de principios y valores ciudadanos, al asumir como paradigma universitario el Buen Vivir estaría cumpliendo no sólo con el interés nacional e internacional de construir una cosmovisión alternativa, sino también formando ciudadanos con pensamiento y actuación armoniosa, así como ética, en la relación cultura-hombre-naturaleza, esencia del desarrollo humano.

#### **1.4.3 En correspondencia con el abordaje del tema mediante el paradigma holístico:**

Siendo el paradigma del Buen Vivir propiciador de una cosmovisión alternativa la cosmovisión occidental rompe con el reduccionismo, el mecanicismo y la linealidad de esta última, para integrarse al paradigma emergente, holístico, integrador, representando un paradigma particular y singular del holismo, ya que entre las categorías que le definen están: la integralidad, la transversalidad, la complementariedad, la transdisciplinariedad, la convivencia armoniosa con la cultura y la naturaleza, la espiritualidad, entre otras, todas inherentes al desarrollo humano.

### **1.5 Delimitación de la investigación**

#### **1.5.1 Delimitación temporal:**

La investigación se desarrolla observando, analizando, cuestionando y proyectando lo que ha venido sucediendo en las universidades ecuatorianas desde

el 2008 al 2022, período de vigencia de la institucionalidad constitucional del Buen Vivir en Ecuador como paradigma nacional, tanto para lo cultural, ambiental, político, económico y social, como para lo educativo, considerado escenario fundamental para incidir en la formación del ciudadano ecuatoriano en los principios y valores de la nueva ciudadanía para el desarrollo humano.

#### **1.5.2 Delimitación espacial:**

Territorialmente la investigación se circunscribe a la República del Ecuador, tomando en consideración su división territorial, así como la multidiversidad étnica característica, el estudio se centró en la Zona 3, Centro, conformada por las Provincias de Cotopaxi, Chimborazo, Tungurahua y Pastaza, que concentran 12 universidades y una Escuela Superior Politécnica, las cuales conforman la población o universo objeto de estudio.

#### **1.5.3 Delimitación jurídica/constitucional:**

La investigación está enmarcada dentro del contexto legal en la Constitución Nacional de la República del Ecuador y su normativa, específicamente, en el Plan Nacional de Desarrollo del Ecuador, donde se establece el Buen Vivir como el marco paradigmático para el cumplimiento de los objetivos de la educación ecuatoriana, a través de la gestión del conocimiento y su contribución al desarrollo humano.

## **SEGUNDO EVENTO**

### **HISTORICIDAD EPISTEMOLÓGICA**

La historicidad epistemológica constituye la revisión bibliográfica de trabajos de investigación referidos al problema de investigación, sirviendo como referentes orientadores al proceso investigativo, revelando además los conocimientos existentes en el área o temática estudiada, mostrando lo que se ha estudiado hasta el momento, sirviendo como principio orientador de la investigación en proceso (Vieytes, 2004; Martínez, 2008), lo cual incluye las principales investigaciones sobre el área o ejes temáticos, autores, enfoques y métodos empleados, conclusiones e interpretaciones teóricas y otros elementos teóricos de importancia para el presente estudio.

#### **2.1 Antecedentes de la investigación**

Un aspecto de importancia en el desarrollo de la investigación es la búsqueda de los antecedentes o trabajos previos que se hayan realizado sobre los ejes temáticos estudiados, las cuales sirven de ayuda para detectar situaciones análogas a las que se plantean en la investigación, permitiendo de esta manera al

investigador, establecer la postura con la que otros investigadores han abordado sus producciones, identificando estrategias, métodos de investigación, procedimientos de investigación e instrumentos de medición, que sirvan de base para el desarrollo de la misma.

Tomando en consideración los señalamientos anteriores, se presentan a continuación las investigaciones que constituyen los antecedentes para la presente tesis doctoral, las mismas guardan relación con los ejes temáticos de la gestión del conocimiento, las políticas públicas y el Buen Vivir, los conocimientos tradicionales o saberes ancestrales, las organizaciones y en especial las universidades e instituciones de educación superior. Los antecedentes de la investigación se centran en la revisión bibliográfica de seis (6) tesis doctorales y (6) artículos publicados, relacionados con el tema que se investiga.

### **2.1.1 Tesis doctorales**

Se revisó la tesis doctoral desarrollada por Mendoza (2019), titulada “**Gestión del conocimiento y capital intelectual en las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador**”, dentro del del Doctorado cursado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. El estudio tuvo como objetivo evaluar el capital intelectual como factor crítico de éxito para la mejora del desempeño en los procesos de gestión del conocimiento en las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador.

El estudio siguió los lineamientos que rigen la metodología propia del paradigma positivista cuantitativo de carácter no experimental, correlacional. La población objeto de estudio estuvo conformada por 345 docentes, pertenecientes a las universidades de la zona 4 de Ecuador. El instrumento de recolección de datos consistió en dos cuestionarios que permitieron medir la gestión del conocimiento y el capital intelectual.

El instrumento que se utilizó para medir la gestión del conocimiento fue adoptado de Statistics Canadá, la cual constituye un cuestionario sobre el uso de 23 prácticas de gestión de conocimientos y se complementa con preguntas sobre incentivos al uso de estas prácticas, resultados, responsabilidades, entre otros y, para medir el Capital Intelectual, se utilizó como base el instrumento aplicado por

Tinoco, Salas, & Tinoco, que plantea la medición de las tres dimensiones del Capital Intelectual: Capital Humano, Capital Relacional y Capital Estructural.

Entre las conclusiones obtenidas se indica que el recurso humano, es el bien intangible más importante de cualquier organización económica, social y académica, más aún en las universidades cuyo producto es el conocimiento, ya que de él nacen las ideas y se adquiere la experiencia. Por tanto, el desarrollo y crecimiento de las organizaciones están directamente relacionados con el Capital Intelectual y la Gestión del Conocimiento del personal, ya sea una empresa o una universidad.

El aporte más importante del este estudio a la investigación propuesta, es que constituye una aproximación a la medida de la gestión del conocimiento en las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador, debido a que el resultado obtenido de la aplicación del cuestionario utilizado para medir la gestión del conocimiento, donde se indagó sobre el incentivo al uso de estas prácticas, resultados, responsabilidades, entre otras, sirve como referencia en lo concerniente al aspecto abordado sobre las universidades Ecuatorianas.

Se examinó el trabajo elaborado por Guanipa (2019), titulado **“Onto-epistemología de la realidad socioeducativa a la luz de la gestión del conocimiento en el contexto universitario venezolano”**, el cual fue presentado en la Universidad de Carabobo (Venezuela) para optar al título de Doctor en Educación, cuyo propósito general fue construir una onto-epistemología de la realidad socioeducativa a la luz de la gestión del conocimiento en el contexto universitario venezolano.

Para el abordaje de este tema se consideró el paradigma emergente, el cual permite desde una perspectiva más amplia, describir el mundo actual de manera universal e integradora donde brota la dinámica y dialéctica histórica de la vida humana sobre la realidad, a fin de impulsar cambios en la ciencia moderna, empleando como método la hermenéutica planteada por Gadamer, donde explica como “el movimiento de la comprensión que va del todo a la parte y de la parte al todo”.

Se utilizó la deconstrucción como técnica debido a que se analizaron los textos mediante una destrucción, ya que se realizó mediante “una lectura sospechosa, una

estrategia que intenta sorprender al texto en sus zonas marginales”. Posteriormente, se desarrolló la estrategia de construcción, teniendo en cuenta que el autor es un “Locus” donde “respecto a la obra, el escritor es a la vez todo y nada”.

Debido a la naturaleza cualitativa de la investigación, se tomaron como informantes claves las Directoras de Postgrado de dos (02) universidades, la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), sede principal Naguanagua y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), núcleo Carabobo. Además, se entrevistó al Vicerrector Académico de la Universidad José Antonio Páez (UJAP), ya que no tienen conformado el Centro de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH) en dicha universidad, así mismo, se entrevistaron a la directora del (CDCH) de la Universidad de Carabobo y su asesor.

La técnica utilizada para el estudio de las diversas fuentes documentales fue el análisis de contenido, a partir de la lectura crítica y la contrastación ideológica de los textos epistemológicos, pedagógicos y legales consultados, además de las entrevistas semiestructuradas, se realizó una triangulación del corpus (textos y teorías), de los sujetos abordados (Directoras de postgrado, Vicerrector académico y Directora de CDCH con su asesor, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Universidad, Universidad Nacional Experimental de la Fuerzas Armadas, Universidad José Antonio Páez y de la Universidad de Carabobo) y las reflexiones propias del investigador.

Entre las conclusiones finales, se señala con referencia a la educación, que el conocimiento debe ser compartido, creado desde el conocimiento tácito para convertirlo en explícito, desde lo local a lo mundial teniendo en cuenta que se debe tomar la pluralidad cultural englobando la semejanzas y diferencias, ya que una atención excesiva centrada en las diferencias imposibilita tomar las semejanzas que otorga la educación su carácter social.

Cabe destacar, que la relación con el estudio propuesto radica en conocer el proceso para que se desarrolle un basho o espacio global en las universidades que permita generar la gestión del conocimiento, mediante colaboratorios, donde se cree otro bucle hologramático, recursivo y dialógico, a través de un proceso autopoietico de las Investigaciones Culminadas y en Proceso (ICP), Visibilización

del conocimiento (VC) y Enlaces Institucionales (EI) que se generen en cada basho o espacio global en las distintas universidades, logrando así una educación sin fronteras mediante un complexus de los distintos colaboratorios, la cual servirá de base para estudiar la forma de la generación de conocimiento en las Universidades Ecuatorianas.

Se consultó el trabajo presentado por Benito (2017), titulada **“Las Políticas Públicas de Educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir”**, presentado para aspirar al grado de Doctor en la Universidad de Alicante, cuyo objeto consistió en determinar el impacto real logrado en la educación ecuatoriana entre 2007 y 2015, como consecuencia de la aplicación de las políticas públicas desarrolladas, durante dicho período, y si éstas se ajustaban a lo determinado por el Plan Nacional para el Buen Vivir.

En la investigación, se utilizó el método inductivo como fórmula para obtener conclusiones generales, a partir de las observaciones empíricas y los registros realizados sobre los datos obtenidos, desde la realidad de los hechos, de los acontecimientos y de la acción política en el período considerado. El registro se hizo a través del análisis que hacen autores variados, así como de las técnicas de entrevistas y encuestas semiestructuradas de carácter informativo (escala de Likert), dirigida a una muestra cualitativamente representativa de los principales actores implicados en los procesos de configuración y desarrollo de las políticas públicas de la educación, en el pasado reciente y en el presente.

La investigación se desarrolló de acuerdo con los siguientes elementos: el análisis de la realidad a través de las fuentes, tales como Ministerio de Educación, de la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), entre otros, el análisis del comportamiento de datos a través de indicadores, tales como los indicadores emanados por Educación Escolar (MINEDUC), Educación Superior (SENESCYT), Ciencia y Tecnología (SENESCYT), entre otros, el trabajo de campo mediante la realización de encuestas y entrevistas realizadas a actores relevantes de la educación y la política y la observación directa.

Como conclusión se puede indicar que internacionalmente Ecuador dio un salto cuantitativo y cualitativo, mejorando su posicionamiento en los rankings internacionales (comparativamente con otros países de América Latina), pero no ocurrió lo mismo a nivel interno del País. El reconocimiento a los logros de las políticas educativas en Ecuador, no fue difundido eficientemente por el gobierno, ni manejado con estrategia en tiempo y en forma, lo cual empañó buena parte de los mismos.

La relación que guarda esta investigación con la que se está realizando se centra en el estudio de las políticas públicas definidas por el gobierno en materia de educación en el Ecuador y cuál ha sido el impacto en la gestión de conocimiento en las universidades. Dichos resultados se toman como referentes para el desarrollo de la presente investigación.

Se consultó la tesis realizada por Rodríguez (2016), titulado **“Teoría y práctica del buen vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. El caso de Ecuador”**, dentro del Doctorado cursado en la Universidad del País Vasco / Instituto Hegoa, Bilbao, España. Este trabajo se centra en el estudio sobre el concepto de Buen Vivir, su origen, definiciones, interpretaciones teóricas y expresiones políticas, como propuesta que representa un paradigma alternativo al desarrollo convencional. Para el estudio de caso, se optó por examinar las políticas que, en nombre del Buen Vivir, se han venido aplicando en los últimos años en Ecuador.

Para cumplir con los objetivos y verificar la hipótesis planteada se aplicó una metodología que combina la revisión de fuentes secundarias, con la recolección de información primaria y la práctica de la Investigación-Acción-Participación (IAP) con pueblos indígenas, inicialmente en Colombia y luego en Ecuador y Perú. Además, el interés por profundizar en los planteamientos de los pueblos ancestrales y de los movimientos sociales (en especial indigenistas, ecologistas y feministas), se va incrementando con la experiencia de cinco años vividos en Ecuador.

Entre las conclusiones obtenidas se indica que, en el caso ecuatoriano, estudiado específicamente en esta tesis, se ha podido constatar que la planificación del desarrollo puesta en marcha presenta contradicciones importantes con buena

parte de los postulados del Buen Vivir, alineándose con un enfoque muy concreto como es el representado por el socialismo del siglo XXI o socialismo del Buen Vivir, de fuerte inspiración neodesarrollista.

El aporte más importante de este estudio a la investigación en curso es la aproximación referente al análisis del origen de las propuestas sobre el Buen Vivir, sus raíces en el pensamiento y la cosmovisión de los pueblos andinos y amazónicos. El resultado obtenido sirve como referente al momento de desarrollo del trabajo de investigación en las Universidades Ecuatorianas.

Se revisó el trabajo de Tesis elaborado por Rodríguez (2016), titulado **“Análisis crítico de la protección de los conocimientos tradicionales en el constitucionalismo ecuatoriano”**, el cual fue presentado para aspirar al grado de Doctor en Derecho en la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, cuyo objetivo residió en delimitar los límites y los desafíos respecto del marco de protección para los conocimientos tradicionales, dentro del ordenamiento jurídico constitucional y legal del Ecuador.

Se utilizaron en esta investigación los métodos histórico-descriptivo y deductivo. El método histórico descriptivo sirvió para estudiar los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas, con una perspectiva histórica, desde la época de la invasión europea en el siglo XV, hasta llegar hasta nuestros días; en tanto que el método deductivo fue de gran ayuda para descender de lo general a lo particular y, de esta manera, condensar y ordenar lo más importante de los temas abordados en el trabajo investigativo.

Entre los resultados obtenidos, se concluye que el conocimiento fue y continúa siendo un campo de disputa que, a pesar de la práctica de la hegemonía del conocimiento, se ha reivindicado por la lucha del movimiento indígena y que, ante los límites y los vacíos respecto al marco de protección para los conocimientos tradicionales en el ordenamiento jurídico interno del Ecuador, se propone una serie de herramientas jurídicas, entre las que consta la expedición de un marco legal interno que contemple un sistema sui géneris de protección para los conocimientos tradicionales, lo cual se conseguirá en poco tiempo, porque así lo exigen las nacionalidades y los pueblos indígenas y el vértigo de la historia.

Las reflexiones jurídicas en torno a la normativa constitucional y legal, que abordan los conocimientos tradicionales, arrojaron los avances que ha experimentado el articulado constitucional a partir de la Constitución de 2008, en materia de reconocimiento del derecho a la conservación de los conocimientos tradicionales como derecho colectivo, pero también demostraron, por un lado, la ausencia de protección para los conocimientos tradicionales en la legislación ecuatoriana, previa a la Constitución de 2008 y, por otro lado, los límites y los vacíos constitucionales que existen actualmente en torno a los conocimientos y su sistema jurídico de protección, lo cual no ha permitido el desarrollo de la normativa infra constitucional del sistema de protección.

En la investigación se estudió el basamento legal y jurídico en la República del Ecuador relacionada con la protección de los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas. El resultado de este trabajo se tomará como base para la discusión del eje referente al conocimiento tradicional en las universidades ecuatorianas.

Se revisó el trabajo de Tesis presentado por Palomeque (2018), titulado “**La calidad de la gestión institucional como condición para la generación de conocimiento científico en el sistema educativo universitario ecuatoriano**”, el cual fue presentado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, para optar al Grado Académico de Doctora en Ciencias Administrativas, la cual tuvo como objetivo determinar el nivel de incidencia de la calidad de la gestión institucional en la generación del conocimiento científico dentro del sistema educativo universitario ecuatoriano.

La investigación tuvo una orientación cuanti-cualitativa y responde a un diseño no experimental, transversal, exploratoria, descriptiva – correlacional y aplicada. Al no ser experimental, se empleó el método estadístico inferencial y el criterio de expertos para validar la fundamentación de la propuesta. La población y muestra estuvo constituida por las universidades ecuatorianas, que son las que mediante la academia producen conocimiento.

Cabe señalar, que el total de las universidades ecuatorianas para el año 2015 era de 72, pero en el gobierno del presidente Rafael Correa se realizó una

evaluación y categorización de éstas, lo cual condujo a la eliminación de 14, quedando un total de 58 universidades, que son las que actualmente se encuentran categorizadas y reconocidas por las autoridades de educación superior.

Para la selección de la muestra en esta investigación se tomó el total de las universidades recién categorizadas en las categorías A y B, según la publicación del Senescyt del 10 de mayo del 2016, que son 20 universidades ubicadas en diferentes lugares del País, lo cual representa el 100% de la muestra seleccionada para la investigación.

Se obtuvo como conclusión que la gestión Institucional de las IES ecuatorianas es limitada, débil, incipiente, debido a que no existe liderazgo en la gestión institucional y no se cumple a satisfacción el rol para la que fueron creadas, ya que se observó en las universidades objeto de estudio, que su tiempo lo dedican en cumplir con las normativas exigidas por instancias superiores como el Senescyt y el CESS, lo cual obstaculiza la gestión institucional y entorpece la generación de conocimiento científico, lo cual afecta negativamente el crecimiento de los niveles de producción científica universitaria.

La investigación consultada presenta una visión de la generación de conocimiento científico en las universidades de Ecuador, la cual se refleja en la escasa producción científica, la falta de proyectos innovadores que contribuyan a la solución de los problemas sociales, el bajo nivel en investigación, expresándose en una incipiente generación de conocimientos científicos. El estudio citado proporciona un panorama de la situación que atraviesan las universidades ecuatorianas, configurando información de gran interés para la investigación en desarrollo.

### **2.1.2 Artículos examinados**

El autor Nagles (2017) en su artículo **La gestión del conocimiento como fuente de innovación en las organizaciones**, publicado en Revista Escuela de Administración de Negocios, hace un estudio del conocimiento en las organizaciones, con énfasis en la gestión del conocimiento, que permita generar cambios organizacionales para incorporar innovaciones, definiendo la gestión del

conocimiento como un proceso lógico, organizado y sistemático para producir, transferir y aplicar en situaciones concretas una combinación de saberes, experiencias, valores, información contextual y apreciaciones de expertos que proporcionen condiciones para transformaciones en las organizaciones, dejando entrever que la creación y transferencia de conocimientos se desarrolla en procesos de innovación.

Así mismo, en primer lugar, muestra las acciones pertinentes para una efectiva gestión del conocimiento, en consecuencia, expresa que estas acciones son: entender necesidades y oportunidades del conocimiento, construir conocimiento relevante para el negocio, organizar y distribuir el conocimiento dentro de la organización, crear condiciones para la aplicación del conocimiento y explotar el conocimiento.

En segundo lugar, hace referencia a las barreras en la integración del conocimiento en las organizaciones, en tal dirección, indica que existen cuatro barreras para la transferencia de conocimiento: diversidad del conocimiento, dispersión del conocimiento, complejidad del conocimiento y propiedad del conocimiento. Agrega que estas barreras pueden tener doble efecto, por un lado, son obstáculos para la transferencia, pero por el otro, se convierten en incentivos para la creación de nuevos conocimientos y el diseño e implantación de acciones innovadoras de gestión del conocimiento.

En tercer lugar, indica cómo se desarrolla el proceso de transferencia de conocimiento en las organizaciones, en tal sentido, expresa que el proceso de transferencia de conocimiento se desenvuelve en cuatro fases: integración de nuevos conocimientos, localización y adaptación del nuevo conocimiento, adecuación de sistemas, proceso y productos involucrados en el proceso de transferencia de conocimientos. Para llegar a este nivel de actuación organizacional, es preciso con anterioridad tener en cuenta la adquisición y apropiación del conocimiento a transferir, la solución de problemas, la experimentación e implementación de prototipos, entre otros aspectos.

En cuarto lugar, conceptualiza las innovaciones en las organizaciones y, en ese propósito, sostiene que la innovación es la capacidad de la organización para

generar soluciones ingeniosas, creativas y rentables de manera que sirvan para resolver situaciones específicas o generales de la organización, así como, responder a demandas del contexto donde se ubica ésta. Las innovaciones son el motor de desarrollo organizacional y desde la perspectiva de la gestión del conocimiento deben desarrollar tres acciones: identificar oportunidades de innovación, identificar los conocimientos y las oportunidades para de innovación, y generar soluciones sostenibles y rentables.

En último lugar, a modo de conclusión, expone la gestión del conocimiento como fuente de innovación, declarando que la gestión del conocimiento como fuente de innovación cumple con cuatro elementos esenciales: producción de nuevo conocimiento, adaptación del nuevo conocimiento, conocimiento disponible e innovación.

Los aportes de esta publicación a la investigación propuesta tienen que ver con la lectura de la gestión del conocimiento como proceso de innovación, es decir, como factor de cambio, tema pertinente en el entendido que el paso de un paradigma tradicional a un paradigma emergente en un cambio organizacional juega un rol fundamental, partiendo de que la universidad es una organización del conocimiento, por lo cual el aporte se centra en visualizar el proceso de innovación bajo el esquema de la transferencia de conocimientos como una vía factible y coherente para su transformación.

La publicación de Molero y otros (2016), titulada **Gestión del conocimiento como herramienta para la productividad de la investigación en el sector universitario**, en la Revista Redhecc, tiene como objetivo destacar la gestión del conocimiento como herramienta para incrementar la productividad investigativa, centrada en la optimización de un conjunto de actividades que conlleven a la captura, creación y difusión del conocimiento de las organizaciones, con el propósito de formular una línea de acción que permita elevar la productividad de la investigación en las mismas.

En este estudio se hace una discusión acerca de la conceptualización teórica de la gestión del conocimiento a partir de Nonaka y Takeuchi (1998), presentando las siguientes consideraciones:

La gestión del conocimiento es el proceso mediante el cual se produce un ciclo de creación y aprendizaje en la organización a través de la conversión de un conocimiento (tácito) que es no articulado, producto de la formación personal o de la experiencia particular, a un conocimiento explícito que es articulado, formulado, codificado, transmisible y gestionable de manera escrita u oral, dentro de un proceso de interpretación y asimilación de los actores organizacionales para poderlo aplicar.

La gestión del conocimiento es considerada como una estrategia dentro de las organizaciones centrada en la innovación y creación de conocimiento, donde el propósito es el intercambio entre personas y organizaciones de saberes útiles para elevar el desempeño organizacional. Así mismo, coloca a disposición de la organización de manera ordenada, práctica, eficaz y eficiente el conocimiento tácito de cada actor de la organización para elevar la productividad mediante la socialización del conocimiento. En la gestión del conocimiento se desarrolla un proceso de conversión del conocimiento a través de las siguientes fases: socialización (de tácito a tácito), externalización (tácito a explícito), combinación (de explícito a explícito) e internalización (de explícito a tácito).

Los autores desarrollan los principios de la gestión del conocimiento en los procesos de investigación universitaria, resumidos de la forma siguiente: a) el trabajo en equipo permite el trabajo colaborativo y las actuaciones colectivas, son espacios de encuentro para reflexionar y compartir criterios científicos y prácticas metodológicas; b) el uso de las tecnologías de la información y la comunicación son herramientas que facilitan al docente y al alumno el aprendizaje, la actualización y la interconexión con sus pares; c) la cultura organizacional hacia la investigación e innovación representa un entorno propicio para el desarrollo del trabajo científico y tecnológico: ambientes laborales, laboratorios, incentivos, financiamiento, reconocimiento e intercambios con sus pares académicos.

Entre las conclusiones más importantes de esta publicación, los autores plantean que se debe otorgar reconocimiento al trabajo investigativo, apoyar a las líneas investigativas y a los grupos de investigación con desarrollo de ambientes laborales adecuados, equipamiento, recursos financieros, apoyo al intercambio científico y la construcción de redes de investigadores con alcance nacional e

internacional y promover la celebración de eventos científicos para el intercambio de experiencias investigativas.

El aporte de este antecedente a la tesis propuesta, específicamente, estriba en la consideración de la gestión del conocimiento como soporte a la investigación en la universidad, sobre todo, en lo concerniente a los rasgos de la gestión del conocimiento, lo cual sirve de referencia para el desarrollo de la propuesta de los lineamientos estratégicos.

En la publicación de Rojas (2011) titulada: **La Reforma Universitaria en el Ecuador. Etapa de transición**, en la Revista Innovación Educativa, se hace un recuento histórico del desarrollo universitario en Ecuador, para luego adentrarse en el análisis político de las acciones de gobierno del Presidente Rafael Correa en relación con la Educación Superior, al mismo tiempo que desarrolla, desde la perspectiva de la aplicación de la Ley de Educación Superior, un cuestionamiento al proceso de evaluación que se implantó en las instituciones universitarias ecuatorianas.

De este antecedente, se tomaron algunos aspectos significativos de utilidad para la tesis propuesta, como es el análisis de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del Ecuador que sirve para caracterizar los escenarios donde se desenvuelve el profesor universitario ecuatoriano, entre ellos: los Principios de la Educación Superior Ecuatoriana y criterios de evaluación institucional.

En relación con los principios de la Educación Superior Ecuatoriana, comprenden los siguientes aspectos:

Autonomía responsable: libertad para el trabajo académico con responsabilidad, rendición de cuentas, observancia a la normativa vigente, con énfasis en la calidad de los procesos y productos del hecho académico.

Cogobierno: descentralización, gobierno de corresponsabilidad, participación democrática en los órganos de decisión universitaria, gobierno compartido autoridades, profesores, estudiantes y trabajadores.

Igualdad de oportunidades: gratuidad de la educación, hasta el pregrado, gratuidad condicionada a la responsabilidad académica de los estudiantes.

Programas de becas en la educación superior privada para estudiante de excelencia provenientes de hogares de bajo recursos.

**Calidad:** la calidad como paradigma del compromiso y responsabilidad social de la educación superior, la meta es formar profesionales y productos científicos y culturales de calidad para el desarrollo nacional y local.

**Pertinencia:** una educación con responsabilidad social que responda a los intereses y demandas de la sociedad nacional y local. Acorde con la planificación del estado nacional y los grandes objetivos nacionales como el cambio de la matriz productiva y los lineamientos del Plan Nacional del Buen Vivir.

**Integralidad:** una acción institucional que acople la educación superior con los distintos niveles educativos de la educación ecuatoriana.

**Autodeterminación:** espacio de independencia y libertad de cátedra para el desarrollo del pensamiento universitario, para crear ciencia, tecnología, cultura y arte, para generación y su divulgación de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos internacionales, nacionales y locales.

En relación con los criterios de evaluación institucional, consideran los siguientes elementos:

**Academia:** con énfasis en la docencia, condiciones de trabajo, sistemas curriculares, sistemas de evaluación escolar, estrategias de enseñanza-aprendizaje, tecnología educativa y didáctica.

**Eficiencia Académica:** resultados de la docencia medidos de acuerdo al rendimiento estudiantil, productividad científica, eficiencia en la gestión y en la relación con el entorno de la institución.

**Investigación:** generación de conocimiento científico pertinente y con reconocimiento en la comunidad científica nacional e internacional.

**Organización:** eficiencia organizacional, eficacia de los sistemas de información y decisión, coherencia organizacional con los objetivos internos y en las relaciones con el estado y la comunidad.

**Infraestructura:** calidad de las instalaciones físicas, adecuado ambiente laboral para el desarrollo de las actividades académicas y demás servicios universitarios.

Las conclusiones del trabajo citado pueden resumirse de la siguiente forma: uno de los logros más importantes de la Ley de Educación Superior fue robustecer la dimensión pública del sistema universitario y la garantía de estricto cumplimiento, al crear tres nuevos entes: la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación; el Consejo de Educación Superior y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Así mismo, la legitimación del principio de la autonomía responsable en su integralidad, tanto en lo académico como en lo financiero, administrativo y orgánico y se establece el principio de cogobierno fortaleciendo la democracia participativa, la alternancia, la elección de las autoridades universitarias y los respectivos representantes en los órganos de cogobierno, instaurando normas para la convivencia de la comunidad universitaria de las IES.

Por otra parte, se da cumplimiento al principio de igualdad de oportunidades mediante la gratuidad de la educación universitaria y la exigencia de actuaciones responsables/rendimiento a los estudiantes. En relación con el principio de la calidad se ha ido imponiendo, progresivamente, permitiendo mejoramientos importantes en la docencia, investigación y en las relaciones con los entornos. El principio de la pertinencia se ha desarrollado supeditado a las necesidades del país y del Plan Nacional del Buen Vivir y el principio de autodeterminación se refleja en la promulgación del Reglamento de Carrera y de Escalafón del Profesor e Investigador de la educación Superior.

El aporte de este antecedente a la investigación propuesta es la relación de la Ley de Educación Superior y sus principios en la contextualización de la gestión del conocimiento, el desarrollo humano y su marco legal y de integración al Plan Nacional del Buen Vivir.

En la publicación de Villagómez y Cuhha (2014), titulada: **El Buen Vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas**, en Alteridad. Revista de Educación, se reflexiona sobre los principios del Buen Vivir y la educación ecuatoriana, particularmente, sobre las prácticas pedagógicas necesarias para el logro de la interculturalidad donde estén en juego epistemologías alternativas en el marco de la diversidad de visiones, tanto

culturales como sociales, políticas, religiosas y tecnológicas, escenario interpretativo necesario para las prácticas pedagógicas en función de la transformación social, la pertinencia, la autonomía, la resistencia, la emancipación, la liberación y el diálogo en la otredad.

En una primera parte, se desarrolla el significado y la constitucionalidad del Buen Vivir o Sumak Kawsay (2008), en este sentido se plantea que la Constitución Ecuatoriana incluye y expresa ideas del Buen Vivir, que como concepto está anclado a saberes y sensibilidades de algunos pueblos indígenas, en convivencia armónica y respetuosa con aportes de la cultura occidental y las transformaciones en la sociedad ecuatoriana, además que El Buen Vivir daría significado a un paradigma educativo centrado en la aceptación de la diversidad, la pluriculturalidad y multinacionalidad, lo cual implica una nueva educación basada en los principios y valores de Sumak Kawsay.

En este sentido, los autores plantean que una educación para el Buen Vivir debe reconocer el proceso histórico ecuatoriano de la construcción de la diferencia, sus cosmovisiones, sus experiencias y luchas, sus formas de ser y pensar, de producir su conocimiento en una equilibrada y respetuosa ecología de los saberes, esto implica repensar la política y las prácticas educativas en un proceso de diálogo respetuoso y armonioso, lo cual significa la convivencia de dos culturas diferentes, una práctica de la interculturalidad donde cada una mantiene su identidad como una totalidad social y cultural autónoma.

Del mismo modo, implica una educación y una praxis pedagógica para la transformación social, que redefina la pertinencia sociocultural y política de lo que se enseña y de lo que se aprende, de cómo se enseña y se aprende, del aprendizaje colaborativo en comunidades, es decir, de lo cercano y lo propio, de lo territorial y comunitario, lo cual exige una educación desde la dinámica de la cultura que no mira a las sociedades indígenas como enclaves tradicionales, sino como realidades en permanente interacción con otras situaciones socioculturales, de las cuales se nutre para enriquecer su propio acervo civilizador. Una educación soportada por una investigación acción, etnográfica y prácticas educativas reflexivas de los procesos para la pluriculturalidad y la multinacionalidad.

Las conclusiones más relevantes de esta publicación plantean que la educación para la interculturalidad es una educación para vivir en la igualdad con dignidad y la superación de la exclusión. De igual forma, la educación desde el Buen Vivir es la búsqueda de la equidad y el respeto a la diversidad y a las diferencias. En este sentido, la educación del Buen Vivir exige repensar las políticas y prácticas educativas tradicionales que son homogéneas y no reconocen la heterogeneidad que deriva de la pluriculturalidad, para dar paso a prácticas pedagógicas alternativas, de la esperanza, de la utopía de un mundo mejor, de respeto, de promoción a la transformación de las realidades locales, de la libertad, de la emancipación, de educación comunitaria pertinente.

El aporte de esta publicación a la investigación propuesta está relacionado con la descripción de las transformaciones de la sociedad y educación superior ecuatoriana, atinente a la implantación del precepto constitucional derivado del Buen Vivir, sobre todo, en lo que respecta a la educación y prácticas pedagógicas, ya que este marco paradigmático crea un escenario muy particular en la contextualización de la gestión del conocimiento en las universidades, con énfasis en sus prácticas pedagógicas, su relación con el entorno y sus líneas de investigación, así como su integración a los sistemas políticos internos de esta institución.

Los autores Gonfiantini, Sánchez, Valarezo y Carpio (2020) en el artículo titulado: **El Buen Vivir y la Educación Superior Ecuatoriana desde la Complejidad Sistémica**, publicado en la Revista KOINONIA, parten del cuestionamiento al modelo de educación superior ecuatoriano, en relación con la implementación de las exigencias del paradigma del Buen Vivir establecidas en el Plan Nacional del Buen Vivir, como mandato constitucional.

Cuestionamiento que se apoya en mediciones de campo con actores educativos, donde se evidencia alguna distorsión entre el deber ser de la educación superior bajo la égida del mandato constitucional y la realidad, los actores consultados afirman que la organización curricular es siempre o casi siempre unidisciplinaria, desconectada del mundo, fragmentada, sin estructuras vinculantes entre los conocimientos de la ciencia, la profesión, el arte.

Como contraparte a esta situación, los autores aseveran que para que exista un adecuado proceso educativo desde el buen vivir y complejidad, debe desarrollarse un cambio paradigmático en la cosmovisión de los actores educativos, para que sea posible trabajar en función de responder a las premisas estipuladas, de lo contrario, se corre el riesgo de seguir aplicando el paradigma tradicional que no genera cambios en el estatus quo, tal como se expresa en la doctrina educativa de la República del Ecuador a partir de la Constitución Nacional del 2008.

El enfoque que se empleó para el abordaje de la realidad se sustenta en la complejidad sistémica, donde se propone generar una educación transdisciplinar que permita reconstituir el sistema educativo, en función de abordar la realidad desde múltiples vertientes sinérgicas, donde confluya un conocimiento sistémico para afrontar los retos sociales y tecnológicos del mundo global, en razón de compaginar la formación universitaria no con un mercado, sino como un factor intelectual e intercultural de una neo epistemología social.

Entre las conclusiones significativas se encuentran las siguientes: por un lado, se evidencian fallas curriculares, de la práctica pedagógica y organización de los saberes de forma disciplinaria que obstaculizan la implementación de un currículo holístico, que interprete la realidad como una complejidad, multidimensional y de interconectividad ecológica hacia la integralidad;

Por otro, se plantea que el sector universitario del Ecuador debe generar una profunda reflexión sobre su rol y devenir en la sociedad de cara a los próximos años, por cuanto esto permite establecer el debate sobre la formación necesaria para trascender a niveles de progreso, en función de las premisas del Buen Vivir, sin embargo, dicho debate debe ser despolitizado con la finalidad de comprender en profundidad la esencia de los paradigmas emergentes en la generación de una cultura científica donde se pueda integrar asertivamente los saberes ancestrales y científicas.

Los aportes a la investigación que se desarrolla tienen que ver con la radiografía del quehacer curricular y práctica pedagógica de la educación superior ecuatoriana desde el cuestionamiento a la situación actual, donde se manifiesta la inquietud de revisar y reordenar la educación superior ecuatoriana para adecuarla

al Plan nacional del Buen Vivir como obligación constitucional y plantean vías factibles para iniciar un proceso de reforma educativa en la educación superior ecuatoriana con una perspectiva sistémica donde se tenga en cuenta lo complejo de la realidad y el necesario abordaje holístico.

La autora Carballo (2016), investigadora de la Universidad de Melbourne en su artículo **Desarrollo Humano, Ética y Cosmovisión Andina**, en Economías sin Fronteras DOSSIER 23, Revista Electrónica resalta el reconocimiento internacional de las discusiones sobre el Buen Vivir en el debate sobre las emergentes y alternativas posturas intelectuales sobre el desarrollo humano y, afirma en este sentido, que el legado más importante de las últimas décadas en el campo de la ética y el pensamiento sobre desarrollo ha llegado con las discusiones sobre el Buen Vivir que han emergido en Latinoamérica.

Destaca esta autora que la filosofía de los pueblos originarios andinos genera una cosmovisión integral de la vida en coexistencia armoniosa espacial y temporal de los seres humanos y la naturaleza y que, desde esos principios el Buen Vivir, han surgido en el ámbito latinoamericano estudios sobre el desarrollo en la última década, cuya relevancia ha tomado rápidamente dimensiones globales, institucionalizándose como paradigma nacional al ser constitucionalizado en las Constituciones de Ecuador y Bolivia.

En el ámbito internacional, el impacto del Buen Vivir ha sido asumido como paradigma emergente alternativo, desde las singularidades y particularidades locales al paradigma dominante de desarrollo de la cosmovisión occidental, la autora hace un análisis comparativo del desarrollo humano del Buen Vivir con el enfoque de desarrollo humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), dentro del marco teórico y ético desarrollado por el premio Nobel Amartya Sen, donde se incorpora un análisis multidimensional centrado en el desarrollo de las personas y no exclusivamente en el de las economías.

Destaca la autora que ambos enfoques ofrecen avances sobre la ética y el cuestionamiento, en ese tema, respecto al paradigma dominante de desarrollo. Así mismo, destaca el avance en la región y en las agendas de desarrollo de las agencias internacionales que vinculan, de manera directa, la perspectiva ética del

desarrollo humano, propuestos en los aportes de los pueblos originarios en sus debates del Buen Vivir.

Resalta la centralidad de la dimensión comunitaria, expresada en relaciones interpersonales horizontales, cooperación, solidaridad y otredad, la vida en plenitud, todo lo cual sólo se logra en la vida comunitaria enraizada en un territorio, donde la noción de territorio se define en la conexión entre los seres humanos, el territorio y la naturaleza, convirtiendo esta conexión en una totalidad multidimensional.

Enfatiza en la visión integral de la vida que ofrece la cosmología andina, ya que tanto los seres humanos como el territorio y la naturaleza son partes inseparables de la comunidad, donde la vida es en plenitud. Este escenario de interconexión se convierte en un espacio para la extensión para las consideraciones de la ética del desarrollo humana, avanzando desde la ética antropocéntrica lo que implica una convivencia armoniosa temporal y espacial de los seres humanos con la naturaleza.

Los aportes de este artículo al estudio propuesto se relacionan con la preponderancia del Buen Vivir como paradigma emergente alternativo, desde las particularidades y singularidades locales frente a la globalidad del paradigma de la cosmovisión occidental, la cosmovisión dominante, lo cual permite contextualizar la investigación en escenarios planetarios y como respuesta desde lo local y particular ante lo global.

Igualmente, la institucionalidad del Buen Vivir al ser un paradigma constitucionalizado en la región, le otorga un carácter colectivo que impacta a todos los órdenes de la vida de estos países involucrados, lo cual constituye un referente para la contextualización de la investigación dentro del marco constitucional y jurídico, específicamente, en la Ley Orgánica de Educación Superior de la República del Ecuador.

Finalmente, la conectividad intrínseca e inseparable como una totalidad de los seres humanos, el territorio y la naturaleza, configurada esa interrelación en la comunidad, representa un aporte muy importante para la investigación en desarrollo, en lo que respecta a la apertura hacia un enfoque holístico interpretativo y metodológico.

## 2.2 Elementos Teóricos

En este apartado se abordan aspectos teóricos esenciales que tienen que ver con el tema objeto de estudio, como son: la gestión del conocimiento, el desarrollo humano en Ecuador, el proceso histórico de la universidad ecuatoriana y la universidad ecuatoriana y el Buen Vivir, los cuales sirven de fundamento para el desarrollo de la investigación.

### 2.2.1 Gestión del conocimiento:

Al fijar una postura filosófica en torno al conocimiento, es oportuno hacer mención a las denominadas preguntas fundamentales del conocimiento (Bunge, 1996), entre las cuales destaca la que trata de ¿cómo puede uno llegar a conocer? la cual resulta ser una pregunta metodológica indispensable al momento de iniciar cualquier investigación conducente a la formulación de constructos epistemológicos. En este apartado se presentarán los diferentes postulados filosóficos que cimientan la creación y gestión del conocimiento para el desarrollo humano, desde las universidades ecuatorianas.

La etimología de la palabra conocimiento, de acuerdo con Definiciona.com (2021), deriva de los términos griegos *cognoscere* y *gnosis*, a su vez, en el latín *cognoscĕre* que significa conocimiento. Entre los diferentes conceptos de conocimiento, se encuentran el de Muñoz y Riverola (2003), quienes indican que es “la capacidad para resolver un determinado conjunto de problemas” (p. 6) y el de Nonaka y Takeuchi (1999) que lo definen como una “creencia verdadera justificada” (p. 22).

Por otro lado, Davenport (citado por Valhondo, 2003) señala las características que hacen el conocimiento valioso y difícil de manejar, ya que “El conocimiento es una mezcla fluida de experiencias, valores, información contextual y apreciaciones expertas que proporcionan un marco para su evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Se origina y aplica en las mentes de los conocedores” (p. 50). En las organizaciones se encuentra no sólo en los documentos y bases de datos, sino también en las rutinas organizacionales, así

como en los procesos, prácticas y normas.

De otra manera, el conocimiento es tácito y explícito, donde el primero es interiorizado por la persona y tiene carácter subjetivo, mientras que el segundo se da estructuradamente, está documentado y es objetivo en la mayoría de los casos. Es de hacer notar, que siendo el conocimiento parte del capital de la empresa, es de suma importancia aprovecharlo al máximo, por lo cual, el gestionar el conocimiento introduce al conocimiento en la cultura organizacional de las empresas.

Ahora bien, la gestión del conocimiento tal como lo señalan Nieves y León (2001) “Es un instrumento básico para la gestión empresarial. Es el proceso constante de identificar, encontrar, clasificar, proyectar, presentar y usar de un modo más eficiente el conocimiento y la experiencia del negocio, acumulada en la organización, de forma que mejore el alcance del empleado para conseguir ventajas competitivas” (p. 122).

De ahí, que las empresas que exploten el conocimiento que hayan acumulado para realizar innovaciones o al momento de resolver un determinado problema con la finalidad de hacer las cosas bien y en el menor tiempo posible, se perfilarán para convertirse en empresas inteligentes. Vale acotar, lo señalado por Bill Gates (1999) (citado por Valhondo, 2003), referente a la definición de gestión de conocimiento “Es algo que empieza con los objetivos y los procesos de la empresa y con el reconocimiento de la necesidad de compartir información. La gestión del conocimiento no es más que gestionar los flujos de información y llevar la correcta a las personas que la necesitan de manera que sea posible hacer algo con prontitud” (p. 51).

Por lo cual, el conocimiento se hace valioso dependiendo de su accesibilidad, con la finalidad de no trabajar en lo que ya se ha trabajado, evitando así la duplicidad de esfuerzos y logrando el uso óptimo y adecuado del mismo. Por tal razón, surgió la necesidad del desarrollo de metodologías para representar las actividades de la gestión del conocimiento, donde se visualicen los procesos y los objetivos. Estas metodologías son las que se conocen como modelos de gestión de conocimiento.

Es importante mencionar, que en la revisión de los modelos de gestión del

conocimiento se ubican dos grandes tendencias, una orientada a la gestión del conocimiento propiamente dicha, es decir, desde su creación hasta la transmisión del mismo para hacerlo útil a su entorno y, la otra, encauzada hacia el capital intelectual, entendido éste como el capital intangible que poseen los individuos de una organización y que le genera valor a la misma.

Para Cuadrado-Barreto (2020), el conocimiento es un activo intangible que al combinar con los activos tangibles de la organización produce resultados de conocimiento denominados capital intelectual, este último, es definido por Edvinsson y Malone (1997) como aquel que representa "la posesión de conocimientos, experiencia aplicada, tecnología organizativa, relaciones con los clientes y destrezas profesionales que proporcionan una ventaja competitiva en el mercado" (p. 113). Ahora bien, el capital intelectual es construido a partir de tres elementos como son: capital humano, capital estructural y el capital relacional. En relación con el concepto del capital intelectual, generalmente se direcciona a la organización empresarial.

En el siguiente cuadro se sintetizan algunos de los modelos más conocidos de gestión del conocimiento, en las organizaciones educativas, los cuales centran la gestión del conocimiento en un conjunto de actividades y procesos susceptibles de medición y evaluación, mediante determinados indicadores de eficiencia y eficacia, con los cuales se cuantifica la productividad de las instituciones educativas, ya sean instituciones de educación superior, centros de investigación, bibliotecas, centros de documentación y difusión de conocimientos, entre otras. Es de destacar que estos modelos de gestión del conocimiento se enmarcan dentro de la cosmovisión occidental, paradigma arraigado en la universidad latinoamericana.

**Cuadro 1**  
**Características de los Modelos de Gestión del Conocimiento**

<b>Modelo</b>	<b>Exponentes</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Características</b>	<b>Resultados</b>
KPMG Consulting (1998)	Tejedor y Aguirre	Es la exposición clara y práctica de los factores que condicionan la capacidad de aprendizaje de una organización, así como los resultados esperados del aprendizaje.	<p>Es la interacción de todos sus elementos, que presentan como sistema complejo en que las influencias se producen en todos los sentidos.</p> <p>La estructura organizativa, la cultura, el liderazgo, los mecanismos de aprendizaje, las actitudes de las personas, la capacidad de trabajo en equipo, entre otros, no son independientes, sino que están conectados entre sí.</p> <p>Los factores de aprendizaje productivo son: Compromiso firme y consciente de toda la empresa, comportamientos y mecanismos de aprendizaje a todos los niveles y desarrollo de infraestructuras que faciliten el funcionamiento de la empresa y el aprendizaje de las personas y de los equipos de trabajo.</p>	<p>Flexibilidad o posibilidad de evolucionar permanentemente.</p> <p>Mejora de la calidad en los resultados.</p> <p>Integración de la empresa en sistemas más amplios, implicación mayor con el entorno.</p> <p>Desarrollo de las personas que participan en el futuro de la empresa.</p>
Andersen (1999)	Arthur Andersen	Reconoce la necesidad de acelerar el flujo de la información que tiene valor, desde los individuos a la organización y viceversa.	<p>Subraya la responsabilidad que tienen los trabajadores de compartir y hacer explícito el conocimiento.</p> <p>Desde una perspectiva organizacional, demanda la necesidad de crear infraestructuras de apoyo que permita capturar, analizar, sintetizar, aplicar, valorar y distribuir el conocimiento.</p> <p>Propone dos tipos de sistemas: Sharing Networks. Comunidades virtuales o reales, foros sobre los temas de mayor interés de un determinado servicio o industria y el conocimiento empaquetado.</p> <p>La espina dorsal de esa infraestructura se denomina "Arthur Andersen Knowledge Space", donde se insertan las mejores prácticas, metodologías y herramientas, biblioteca, informes, entre otros.</p>	
Knowledge Management Assessment Tool (KMAT)	Arthur Andersen Consulting and the American Productivity and Quality Center	Es un instrumento de evaluación y diagnóstico construido sobre la base del Modelo de Administración del Conocimiento.	Está orientado a los conocimientos compartidos que facilita la coordinación de los esfuerzos dentro de las empresas.	El modelo propone cuatro factores que favorecen el proceso de administración del conocimiento: liderazgo, cultura, tecnología y medición.
Modelo del conocimiento de la organización de Choo	Choo (1998)	<p>Propone un modelo de la organización inteligente en el que se resalta el sentido común, la creación del conocimiento y la toma de decisiones como sus bases.</p> <p>Selecciona e incorpora elementos de información proveniente del entorno, dentro de las acciones de la organización.</p>	Se destaca las habilidades en cuanto a la observación e interpretación colectiva para ser utilizadas en la mejora continua de la organización, lo cual se considera muy beneficioso, ya que se manejan estímulos y acciones externas a ella, permitiendo que pueda cambiar y evolucionar en el tiempo.	

Modelo	Exponentes	Finalidad	Características	Resultados
Modelo Intellectus	Bueno y CIC-IADE (2003)	Reflejar los procesos de gestión del conocimiento en los resultados de la producción científica de las instituciones de educación básica privada ubicadas en México.	El modelo Intellectus se circunscribe a la medición de los conocimientos en las organizaciones, este modelo analiza la organización como un sistema abierto, donde la flexibilidad es uno de los factores primordiales permitiéndole medir los activos intangibles que posee la organización y que no son revelados en sus estados financieros.	Se evidenció que el Capital Intelectual tiene una relación con el desempeño organizativo de las instituciones de educación privada, y cada capital aporta de forma positiva a su desempeño.
Modelo de productividad académica	Bustillos, Topete y Bustos (2012)	Presenta la gestión del conocimiento a través de los elementos de capital intelectual.	La propuesta de este modelo se orienta a las instituciones de educación superior tecnológica de México, resaltando las nuevas formas de trabajo académico, tales como trabajo colaborativo a través de redes y comunidades de práctica, el uso de herramientas asociadas a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y criterios de evaluación, entre otros, para crear las condiciones necesarias de gestión, que permitan asegurar su relevancia social y ser organizaciones inteligentes que aprenden.	Promover la productividad académica de los institutos tecnológicos en México.
Modelo de crecimiento de la producción científica	Bustillo, Díaz, Calderón, Lemoine, Valdivia, Villaceces y Zarama (2012)	Estudiar la producción de conocimiento de las universidades colombianas en cuanto a la acumulación de capital intelectual (CI).	Las universidades colombianas fueron categorizadas de acuerdo con las tendencias de crecimiento de sus publicaciones científicas: crecimiento exponencial temprano, crecimiento exponencial tardío y crecimiento lineal e irregular. Para luego describir las relaciones entre estas tendencias de crecimiento y la acumulación de capital intelectual.	Este enfoque observó, de manera sistemática, la actividad investigativa y podría utilizarse para prever y evaluar las políticas de investigación en las universidades. Se propone estudiar, además, los patrones de crecimiento de las publicaciones.
Modelo Execum	Ordorika (2014)	Desarrollar una base de datos comparadas en relación a la gestión del conocimiento de las instituciones de educación superior de México integrando el capital intelectual con indicadores nacionales.	Este modelo integra una base de datos donde es posible comparar las universidades públicas y privadas de México.	Este modelo ha sido un insumo importante para el análisis de la educación superior mexicana y constituye una base sólida para el desarrollo y perfeccionamiento de un sistema integral de información sobre este nivel educativo
Modelo MEGCU	Cuadrado-Barreto (2020)	Modelo para la Evaluación de la Gestión del Conocimiento de la Universidad (MEGCU), por medio del Cuestionario de Evaluación de la Gestión del Conocimiento Universitario (CEGCU): 80 ítems (41 ítems del proceso de GC y 39 ítems del CI) para la evaluación.	El Modelo para la Evaluación de la Gestión del conocimiento de la Universidad nace a partir del cuestionario para la evaluación de gestión del conocimiento institucional, el cual está integrado por los procesos particulares de creación de conocimiento (CC), transferencia/almacenamiento (TA) y aplicación/uso (AU) del conocimiento, establecidos como dimensiones del MEGCU.	La ejecución de las dimensiones inmersas en el modelo constituye un aporte a la generación de resultados en la universidad y al proceso de evaluación de la institución universitaria, como base de la sociedad del conocimiento.

Fuente: El autor (2021) con datos tomados de Gallego, Muñoz y Carmona (2008), Riesco (2006), Ramírez y Gordillo (2014), Cuadrado-Barreto (2017, 2020).

Por otra parte, uno de los modelos con mayor difusión es el de Nonaka y Takeuchi (1999), quienes señalan que existen dos tradiciones filosóficas occidentales, por una parte, el racionalismo, cuyo principio señala que el conocimiento verdadero no es producto de la experiencia sensorial, donde la verdad absoluta puede ser deducida a través del razonamiento racional basado en axiomas y, por otra, el empirismo, en el cual no existe el conocimiento a priori, pues la única fuente de conocimiento es la experiencia devenida de lo sensorial.

Otra diferencia entre las tradiciones filosóficas, está relacionada con el método a través del cual se obtiene el conocimiento, al respecto, los autores citados señalan: “El racionalismo establece que el conocimiento se puede obtener deductivamente utilizando construcciones mentales como conceptos, leyes y teorías; el empirismo, en cambio, establece que el conocimiento se deriva inductivamente de experiencias sensoriales particulares” (p. 24).

En este contexto, también es posible recurrir a una nueva teoría de la creación de conocimiento organizacional, cuya epistemología es diferente a la visión occidental tradicional, centrada en la distinción de conocimiento tácito y explícito. Para Polanyi (1969) la línea divisoria entre el conocimiento explícito y tácito es difusa, mientras el primero deriva del entendimiento, el segundo deviene de la aplicación, ello implica que todo conocimiento se encuentra fundamentado en el conocimiento tácito.

En este marco de ideas, Pérez (2008) presenta una aproximación en cuanto al conocimiento tácito y señala “se corresponde con ese conocimiento basado en la experiencia personal y en muchos casos se identifica con las habilidades del sujeto. Normalmente, se encuentra constituido por la suma del conocimiento técnico de la persona (su know-how) y los modelos mentales que ésta presenta interiorizado” (pp. 54-55).

Por otro lado, el mismo autor conceptualiza el conocimiento explícito como aquel caracterizado por ser codificable en el marco de representaciones, como puede ser el lenguaje natural. En este sentido, es de fácil transmisión o comunicación, siendo accesible entre los individuos de manera directa. En este contexto, Nonaka y Takeuchi (1999) plantean que estos conocimientos poseen características que le distinguen, el tácito es subjetivo, ya que forma parte de los modelos mentales donde la experiencia

personal juega un papel importante, además de involucrar factores intangibles (creencias, valores, puntos de vista, intuición, entre otros), por el contrario, el explícito es tangible, puede ser representado, comunicado, almacenado, pero además medido.

Partiendo de lo anterior, el hombre como ente social y de interacción, utiliza ambos conocimientos de manera complementaria. El modelo de Nonaka y Takeuchi, se denomina conversión del conocimiento, y postula cuatro formas de conversión de conocimiento, tal como lo señalan los autores “1: de tácito a tácito, que llamamos socialización; 2: de tácito a explícito, o exteriorización; 3: de explícito a explícito, o combinación y 4: de explícito a tácito, o interiorización” (p. 65). El siguiente gráfico esquematiza las cuatro formas de conversión del conocimiento.

### Las cuatro formas de conversión del conocimiento

	Conocimiento tácito	a	Conocimiento explícito
Conocimiento tácito desde	Socialización		Exteriorización
Conocimiento Explícito	Interiorización		Combinación

Fuente: Nonaka y Takeuchi (1999)

De estas cuatro formas de interacción, el Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEDEC, 2000) hace énfasis en que la socialización, es un proceso de conocimiento tácito, mediante el cual los seres humanos aprenden, pero este aprendizaje es integrado a la personalidad en el marco de las experiencias, aptitudes, habilidades derivadas de su acción como ente social. En torno a la exteriorización, el CIDEDEC señala que “es un proceso mediante el cual el conocimiento tácito es articulado en conceptos explícitos...Este proceso se desarrolla a través del diálogo y la reflexión conjunta” (p. 37).

Para Nonaka y Takeuchi (1999) esta combinación involucra una composición de diferentes conocimientos incorporados mediante diferentes formas o medios, siendo algunos de estos documentos, libros o información digitalizada. Por su parte, el CIDECE (2000) a este tipo de interacción lo denominan asociación y lo conceptualizan como “un proceso de sistematización de conocimiento explícito, supone la transformación del mismo en formas más complejas; se desarrolla mediante la reconfiguración del conocimiento explícito ya existente, sea éste de nueva creación o no” (p. 36), además, “La interiorización es un proceso de materialización de conocimiento explícito en conocimiento tácito. Supone la conversión del recién creado conocimiento explícito en un conocimiento tácito de cada individuo” (p.37).

Según el modelo de Nonaka y Takeuchi (1999) el conocimiento tácito a tácito o socialización, se da de cara a las aulas universitarias, mientras que el conocimiento tácito a explícito (exteriorización) se corresponde con el momento de la transferencia, bien sea de forma oral, documental, audiovisual y/o digital dada, desde los espacios universitarios hacia los estudiantes o la sociedad en general.

En relación con el conocimiento explícito a explícito (combinación), es el desarrollado en las universidades y puesto al servicio de otros, bien sea a sus propios estudiantes o a la sociedad, este se da de manera directa, mediante las mesas de discusiones, conversaciones, grupos de trabajo entre otros. Finalmente, la universidad desarrolla interiorización de sus conocimientos (explícito a tácito) y está vinculado a lo aprendido en el marco de la combinación por cada individuo y colocado al servicio de otros.

Otro modelo de interés, es el presentado por Cuadrado-Barreto (2020) investigadora ecuatoriana, denominado MEGCU, quien tras hacer un estudio de los diferentes modelos, tanto de la gestión del conocimiento como del capital intelectual vinculado con las organizaciones universitarias, concluye que la literatura es diversa en cuanto al desarrollo y validación de instrumentos, pero estos esfuerzos giran en torno a separar estos elementos, de ahí que elabora y valida un instrumento que elimina los errores de este análisis por separado, a este instrumento le denominó Cuestionario de Evaluación de la Gestión del Conocimiento de la Universidad (CEGCU), el cual ha sido aplicado a universidades mexicanas y ecuatorianas.

Cabe destacar, que este modelo fue validado por su autora en siete universidades distribuidas en tres de las principales ciudades de Ecuador (Quito, Guayaquil y Cuenca), instituciones de educación superior que son de tipo cofinanciadas, dando los primeros pasos en este tipo de evaluación.

### **2.2.2 El desarrollo humano en Ecuador**

Ecuador es un país pluriétnico y pluricultural, el problema planteado para toda institución de educación superior es atender a la diversidad y comprender plenamente la realidad de los problemas sociales, políticos, económicos y culturales de las comunidades indígenas, contribuyendo a alcanzar mejores niveles de vida para sus pobladores. La educación debe poder dar respuesta a necesidades de la sociedad, las universidades tienen la responsabilidad de transmitir los rasgos socioculturales y de socialización, lo cual sólo puede lograrse desde el reconocimiento y respeto del otro, sobre todo, en la convivencia en la diversidad con pleno respeto a su identidad como poseedores de un conocimiento trascendental.

En el marco de un reordenamiento social, influenciado por los nuevos paradigmas alternativos de desarrollo, frente a la cosmovisión occidental sobre este aspecto, resulta de gran interés incorporar como eje temático de esta investigación, el desarrollo humano, no sólo en el entorno, sino también al interior de las propias organizaciones educativas ecuatorianas.

En este contexto, el concepto de Desarrollo Humano de acuerdo con lo señalado por Naciones Unidas (2016) “consiste en ampliar las libertades de modo que todos los seres humanos puedan aprovechar las posibilidades que consideren más valiosas. Estas libertades tienen dos aspectos fundamentales: la libertad de bienestar, representada por los funcionamientos (*functionings*) y las capacidades (*capabilities*), y la libertad de agencia (*freedom of agency*), representada por la voz y la autonomía” (p. 1).

En este sentido, son dos las aristas para el análisis del desarrollo humano en este trabajo doctoral, la primera asociada a la función extensionista de las organizaciones educativas en su entorno, con el objetivo de impactar con sus producción académica en el desarrollo local en su área de influencia y la segunda

arista, la que tiene que ver con el reconocimiento de esos mismos productos académicos, que se acreditan ante los organismos del sistema educativo universitario, y que se materializan en un diseño curricular integrador y en las diversas producciones intelectuales. Por lo cual, los resultados de la gestión del conocimiento en las universidades tienen relación con los resultados a lo interno y a lo externo de esas instituciones.

El informe sobre Desarrollo Humano, presentado por el PNUD en enero de 2020 para el Ecuador, da cuenta de los resultados alcanzados por el país en materia de Índice de Desarrollo Humano (IDH). El Ecuador pasó de la posición 85, en el índice de 2019, a la casilla 86 en el de 2020, entre 189 naciones. Este IDH es una medición compuesta de la longevidad, el nivel de vida y la educación, y ofrece otro enfoque a las evaluaciones puramente económicas del progreso de las naciones. Es una métrica promediada que considera tres dimensiones: (1) Vida larga y saludable, como indicador se usa la esperanza de vida al nacer; (2) Conocimiento, como indicador se utilizan los años medio de escolaridad y (3) Nivel decente de vida, el cual se considera al Producto Nacional Bruto (PNB) per cápita.

Los resultados de las variables consideradas para el IDH en el Ecuador fueron una esperanza de vida en años 77,0; años de escolarización esperados 14,0; años promedio de escolaridad 8,9, y el Ingreso Nacional Bruto per cápita 11,044, para alcanzar un IDH de 0,759 que lo ubica en el ranking 86, lo que mantiene al país en la categoría de desarrollo humano alto. Entre 1990 y 2019, el IDH de Ecuador aumentó de 0.648 a 0.759, un incremento del 17.1%. No obstante, las autoridades del PNUD expresaron que las personas en situación de pobreza en Ecuador pasaron de 4,3 millones a 6,4 millones, mientras que las personas en pobreza extrema pasaron de 1,5 millones a 2,3 millones, lo cual entra en franca contradicción con los datos alentadores del IDH.

En América Latina y el Caribe el promedio del IDH en 2019 fue de 0,766. De los países sudamericanos, Chile, Argentina y Uruguay tienen un desarrollo humano muy alto. Mientras que Ecuador se establece debajo del promedio de la región; estas cifras demuestran que hubo un retroceso de 0,03 puntos con respecto a 2018, lo cual se relaciona con el estancamiento económico de los últimos años.

Las nuevas propuestas para la medición del IDH consideran un ajuste al indicador en función a las presiones planetarias (IDHP), que implican dos variables: 1) la emisión de dióxido de carbono como resultado de procesos de producción; 2) la huella material, que se calcula por la cantidad extraída nacional e importada para cubrir la demanda interna de producción de bienes y suministro de servicios.

En la primera de las variables Ecuador presenta emisiones de CO<sub>2</sub> del proceso de producción per cápita son de 2 toneladas por año, menor al promedio mundial (4,6 toneladas al año) y menor a la media de América Latina y el Caribe (2,8 toneladas al año). En cuanto a la huella de materiales, el país presenta 11 toneladas per cápita al año (entre extracción interna e importaciones) y se encuentra 1,4 toneladas por debajo del promedio de América Latina y 1,3 toneladas menos que la media mundial.

Para el año 2017 el IDH del Ecuador era de 0,728, considerado un nivel alto, pero las provincias de Chimborazo (0,696), Cotopaxi (0,659), Pastaza (0,704) y Tungurahua (0,718), estaban por debajo de esa media nacional; donde Pastaza y Tungurahua figuraban en el rango de índice alto, mientras que Cotopaxi tenía el índice más bajo de todas las provincias del Ecuador (Suárez, 2019).

De acuerdo con diversos especialistas del PNUD, los problemas del cambio climático, a medida que un país es más desarrollado, mayor presión contra la naturaleza tiene. Esto se debe a que el desarrollo se sostiene en gran medida con la explotación de recursos naturales y la emisión de gases a la atmósfera como resultado de procesos productivos que usan como energías combustibles fósiles. A pesar de que las métricas del IDH consideran la huella del ser humano en el medioambiente, es evidente que los patrones de consumo actuales y de producción inciden en el cambio climático de forma negativa.

El problema central para las ciencias del conocimiento tiene que ver con las formas de relación entre los seres humanos y la naturaleza, de allí que los expertos del PNUD denominen a este período como el Antropoceno, porque son los seres humanos quienes determinan los patrones del planeta y ya no al contrario.

Para Suárez (2019), el IDH omite aspectos relevantes sobre el contexto de cada país, en el caso del Ecuador “esconde las disparidades existentes entre las provincias del país”. Para la autora el concepto de desarrollo humano debe reflejar los avances

en bienestar, libertad o felicidad de las personas, pero “resulta complejo entender cuáles son en realidad los factores que elevan el bienestar o calidad de vida de las personas y cuáles son aquellos que en lugar de elevarlo lo disminuyen”.

El concepto de Desarrollo con anterioridad a la Segunda Guerra Mundial estaba asociado, fundamentalmente, a categorías económicas, tales como el ingreso per cápita, balanza de pagos, entre otros. El crecimiento económico de los países llamados desarrollados por el presidente Harry Truman, dio paso posteriormente a un concepto de desarrollo multidimensional, que se ve reflejado en los parámetros de medición actuales. Pero este modelo de desarrollo no está exento de críticas, dada la naturaleza de las crisis actuales que generan pobreza, desigualdad, exclusión, contaminación, sanidad y educación precarias.

Suárez (2019) refiere a que existe un nuevo paradigma del Desarrollo Humano o Bienestar Humano y sobre el cual debate Amartya Sen en su Teoría de las Capacidades, vinculada a un enfoque sobre la calidad de vida que las personas realmente pueden lograr. Sen (1999) en su obra Desarrollo y Libertad sostiene que para saber que tan bien viven las personas, debe evaluarse su capacidad para vivir una vida que tenga razones para valorar, no su riqueza de recursos o bienestar subjetivo. Para lo cual, primero es necesario determinar qué funciones son importantes para la buena vida y cuánto, o al menos se necesita especificar un procedimiento de valoración de qué es una buena vida.

Es así como, en respuesta a las crisis del modelo desarrollista capitalista, el paradigma del Buen Vivir plantea unos principios fundamentales que orientan al modelo de Desarrollo basado en el Sumak Kawsay: 1) el sujeto es colectivo, 2) existe complementariedad; aprovechamiento de recursos naturales y trabajo comunitario o colectivo 3) hay una valoración de las relaciones comunitarias en el uso de los bienes, 4) se promueve una abstención de la acumulación y la ritualización/redistribución del excedente y 5) se fundamenta en la armonización con el entorno y la Naturaleza.

Arteaga-Cruz (2017) plantea al respecto “Como el Buen Vivir no implica únicamente la satisfacción de necesidades, el acceso a bienes y servicios básicos o la acumulación de bienes, los indicadores para comparar unas naciones con otras como el Producto Interno Bruto o el Índice de Desarrollo Humano, los Objetivos del Milenio

u otras medidas globales, no logran reflejar el estado del vivir bien/conexión con la naturaleza, dimensión material/espiritual que el Buen Vivir encierra” (p. 912), lo cual obliga a comprender el desarrollo humano desde los elementos multiculturales propios de una filosofía de vida ancestral, comprendiendo el proceso como la respuesta emancipadora que brinda el Sumak Kawsay a la crisis civilizatoria.

En el Buen Vivir la vida en comunidad representa la convivencia donde todos se interesan por todos, se interesan por la vida como prioridad por encima de los recursos y su distribución y los intereses humanos particulares o grupales. Vivir en comunidad exige la voluntad y la disposición de reconocer y respetar las diferencias y, sobre estas diferencias, construir consensos mediante diálogos.

El equilibrio en la vida comunitaria se sustenta en el respeto al otro, respeto a las diferencias y en el encuentro inclusivo y sin discriminación, lo cual incluye a todos los seres vivos que conviven en el planeta. Esta convivencia que responde a la complementariedad universo-hombre-naturaleza implica el respeto a los derechos cósmicos por encima de los derechos humanos, lo cual incluye el respeto a los derechos de la madre naturaleza.

La sociedad que se forma con la vida comunitaria debe ser una sociedad equitativa y sin exclusión, donde la unidad del todo como sociedad sea convocada por la defensa de la identidad, que es mucho más importante que la dignidad, con principios y valores arraigados a la herencia histórica de las raíces ancestrales que vivieron en armonía con la naturaleza y la cultura.

### **2.2.3 Proceso histórico de la Universidad Ecuatoriana**

Es importante conocer el proceso de transformación que ha sufrido la iniversidad ecuatoriana desde la época de la Colonia hasta el momento actual, para de esta manera tener una visión del proceso evolutivo de esta institución, que permita comprender los desafíos que le plantean las demandas del contexto social y juridico representado por el Plan Nacional del Buen Vivir y, con ello, los cambios en la legislación de las instituciones de educación superior.

En el caso de Ecuador, la universidad también se instaura en la época colonial y la misma sienta su génesis desde dos vertientes. Al respecto, Pacheco y Pacheco

(2015) señalan que existió “una oligárquica cuyo fin era la preparación académica de quienes administraban las riquezas y posesiones de los colonialistas y otra cuyo principal objetivo era forzar a los nativos a adoptar las creencias religiosas de los conquistadores”(s/p). Esta práctica era instrumentada por medio de la iglesia mediante la educación-evangelización y su finalidad era la dominación de los indios basados en el concepto de servicio a Dios.

Para el año de 1596, se creó la primera universidad ecuatoriana en la ciudad de Quito, con el nombre de San Fulgencio, donde la educación e instrucción era ocupación exclusiva de la iglesia. Posteriormente, para el año de 1622, los jesuitas fundaron la Universidad de San Gregorio con el fin de impartir educación a los criollos, pero en 1677 la congregación fue expulsada y, con ello, se produjo el deterioro de la educación superior de la época.

Más tarde, en 1869 se crea la Escuela Politécnica Nacional, cuyo propósito era la formación en el marco de las necesidades prácticas y técnicas necesarias para el desarrollo del país, convirtiéndose en la época en el centro de educación latinoamericano más prestigioso. Fue hasta el año de 1906, bajo la segunda presidencia del General Eloy Alfaro, que se dictaminó la separación total de Estado y la Iglesia, la cual trajo consigo la eliminación religiosa oficial del país, por lo cual se declara la educación como pública, laica y gratuita, aunado a la libertad de conciencia.

A manera de resumen, el sistema universitario latinoamericano ha sufrido tres importantes reformas inducidas a partir de 1918, puestas en marcha con la Reforma de Córdova e inspiradas en el Modelo Napoleónico que postulaba la subordinación de las universidades al gobierno, contrariamente al Modelo Alemán centrado en la autonomía académico-administrativas de las universidades. La primera reforma fue impulsada a comienzos del siglo XX, promoviendo la autonomía y el cogobierno universitario e impulsando la creación y cobertura de las universidades públicas.

La segunda reestructuración estuvo caracterizada por la mercantilización y la diferenciación, la cual se dio hacia los años 70. Y la tercera, denominada de masificación e internacionalización, incluyó aquellos sectores que hasta el momento habían sido marginados, por ejemplo, grupos minoritarios como los indígenas,

migrantes y capacidades restringidas. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO- 2007).

En líneas generales, Latinoamérica vivió una etapa de relativa estabilidad socio-económica, salvo algunas excepciones, lo cual permitió el crecimiento de las organizaciones universitarias de la región, bajo la anuencia de las instituciones de financiamiento internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la UNESCO.

Entre estas excepciones se encontraba Ecuador, país que sufrió al menos diez (10) cambios de gobierno, motivados a la destitución de su presidente, designación de junta interventora, golpe de estado entre otros procesos políticos durante el período comprendido entre los años 1996 y 2007. Siendo hasta el año 2008, cuando en el gobierno del Economista Rafael Correa entra en vigencia la Constitución de la República del Ecuador, también conocida como Montecristi, encuadrándose en la tercera reforma de la Educación Superior y poniéndose a la par del resto de los países latinoamericanos.

Al respecto Tafur (2016) sostiene que la nueva Constitución incorporó la visión de un sistema regido por principios de autonomía responsable, cogobierno, integralidad, calidad y pertinencia social. La autonomía responsable se refiere a la garantía absoluta en el ejercicio de la libertad académica, pero sin descuidar la calidad, la rendición de cuentas y el cumplimiento de las leyes y los reglamentos. La pertinencia, por otra parte, implica que el Sistema de Educación Superior actúe de acuerdo con los desafíos estratégicos del país, las necesidades de desarrollo nacional y sus objetivos, así como la construcción de una renovada estructura social y productiva.

Por su parte, la Constitución de la República del Ecuador del año 1979, indica en su artículo 28, que son funciones de las “universidades y escuelas politécnicas el estudio y el planteamiento de soluciones para los temas del país; la creación y desarrollo de la cultura nacional y su difusión en los sectores populares; la investigación científica...”. Se infiere entonces, que la investigación científica pasa a ser una prioridad para las universidades ecuatorianas y así lo exige la constitución vigente.

Siguiendo con este proceso de transformación, en julio de 2008 la Asamblea Nacional Constituyente, a través del Mandato Constituyente N° 14, asigna al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA), la tarea de realizar la evaluación a las organizaciones universitarias, tomando como punto de partida la calidad y pertinencia de las titulaciones otorgadas; estos resultados, fueron presentados en el informe denominado “Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador”.

Dicha evaluación se desarrolló entre julio y octubre de 2009, centrada en 68 instituciones de educación superior, siendo presentado el informe en noviembre del mismo año. La valoración se fundamentó en cuatro categorías: 1) Academia; 2) Estudiantes y entornos de aprendizaje; 3) Investigación y 4) Gestión interna, todas ellas orientadas a la estimación del desempeño institucional, concluyendo que de las cinco categorías (A, B, C, D y E) de las Instituciones de Educación Superior (IES), el grupo de la última categoría debían ser cerradas.

Posteriormente, la Asamblea Nacional, el 12 de octubre de 2010 promulga la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). La misma dispone la gratuidad de la educación superior pública; reitera la necesidad de articular la educación con las metas de desarrollo local y nacional; plantea la necesidad de asegurar la calidad de la educación superior; democratiza el acceso a la universidad, pero también de las prácticas gubernativas y administrativas de las instituciones; consolida la educación superior como un bien público y establece la necesidad de una mayor regulación estatal para asegurar que esto se cumpla (Tafur, 2016).

Es así como, entra en vigor la Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES, 2010), la cual regula tanto el sistema de educación superior como los organismos e instituciones que lo integran y señala en su artículo 8, entre otros objetivos, los siguientes:

a) Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas; (...) c) Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional; (...) f) Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y

protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional; g) Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico...

De ahí, que esta ley introduce la producción científica y la transferencia tecnológica, además que incita a contribuir con la preservación de los saberes ancestrales, así como el fomento de programas que protejan el medio ambiente. Todo esto dentro del buen vivir (Sumak Kawsay), el cual es un principio constitucional, que señala la LOES (2010) en el artículo 9 “La educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza” como principio que recoge una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social.

Con la LOES se crearon tres instituciones destinadas a planificar y ejecutar las políticas públicas, así como regular el Sistema de Educación Superior: la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) como el ente rector de la política pública de educación superior y el Consejo de Educación Superior (CES), institución reguladora-normativa.

Así mismo, fue creado el Consejo de Evaluación, Acreditación, y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) órgano que sustituye al CONEA, asumiendo una serie de competencias adicionales que incluyeron la evaluación, acreditación y categorización institucional y carreras, además de la certificación de un número significativo de profesiones, mediante exámenes habilitantes, una función que previamente estuvo en manos de los colegios profesionales.

Para el año 2012, el CEAACES realiza la consulta a las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador en torno al Modelo para la Evaluación de las Carreras, el mismo es aprobado y presentado en el año 2013 y, al ser aplicado, reveló una serie de debilidades, relacionadas con la carencia de un tejido investigativo que permitiera mejorar la docencia e investigación; condiciones precarias en cuanto a la contratación de los docentes e investigadores; todo lo cual impedía estructurar una plantilla profesoral dedicada a la tutoría y acompañamiento estudiantil (Santos y Yerovi, 2013).

Los resultados de estos informes promovieron la revaluación y cierre de un total de catorce (14) universidades de las veintiséis (26) de la categoría E existentes para el momento, pues no cumplían con los parámetros que había establecido el gobierno ecuatoriano (Long, 2013). Para revertir la realidad expuesta en los informes del CONEA y CEAACES, se instrumentó una serie de lineamientos plasmados en el primer Plan Nacional de Desarrollo 2009-2013: Buen Vivir presentado por el presidente Correa, lineamientos a los cuales se les da continuidad en el segundo plan estructurado para el período 2013-2017.

Es importante expresar, que durante el mandato del Presidente Correa, la apuesta política giró en torno al conocimiento, es por esto que la educación, la tecnología y la innovación se convirtieron en los cimientos fundamentales para apoyar los cambios socio-económicos y culturales necesarios para que el país generara progreso de desarrollo. Es así, que el apoyo al conocimiento, su gestión y su transferencia, representó uno de los ejes fundamentales en que se basó los cambios políticos que se pusieron en marcha en el Ecuador.

Por su parte, el presidente Lenin Moreno, que asciende al mandato el 24 de mayo de 2017, coloca en vigencia el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021: Toda una Vida, el cual contiene los fundamentos necesarios para que el Estado genere políticas públicas y fortalezca los sistemas nacionales que, en el mediano y largo plazo, se encargarían de disminuir las brechas sociales, dinamizar la producción y la economía, y generar capacidades, todo ello, en función de alcanzar el desarrollo.

En la actualidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 352, “El sistema de educación superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados. Estas instituciones, sean públicas o particulares, no tendrán fines de lucro”.

Por otro lado, el sistema de educación superior en el Ecuador se encuentra regulado y normado por la LOES (2010), la cual tiene como objeto tal como se señala en el artículo 2 “definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y

egreso sin discriminación alguna”, de igual manera, la misma ley señala en el artículo 15 que existen “Organismos públicos que rigen el Sistema de Educación Superior. Los organismos públicos que rigen el Sistema de Educación Superior son: a) El Consejo de Educación Superior (CES); y, b) El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)”.

Posteriormente, la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior (2018), en su artículo 69, crea el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), en sustitución de CEAACES, como ente que acreditará a las instituciones de educación superior, carreras y programas conforme a lo establecido en esta Ley y el Reglamento que se expida para el efecto.

De acuerdo con lo señalado por los informes finales de evaluación institucional con fines de acreditación, tal como lo señala el CACES (2020), se determinó que 52 instituciones de educación superior están acreditadas y alcanzaron los parámetros de cumplimiento establecidos en el modelo de evaluación, mientras que 3 no alcanzaron la acreditación.

www.bdigital.ula.ve

#### **2.2.4 La universidad ecuatoriana y el Buen Vivir**

El establecimiento de los lineamientos estratégicos en la gestión del conocimiento como constructo gnoseológico/epistémico del desarrollo humano, dentro de la visión del Buen Vivir, requiere contextualizar la universidad ecuatoriana dentro del Plan Nacional del Buen Vivir y la Ley de Educación Superior de Ecuador.

El Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 constituye un mapa de ruta para la transformación nacional de lo cultural, social, económico y político de la República de Ecuador, donde la Universidad, como formadora de los profesionales y generadora de la ciencia y la tecnología requerida para el desarrollo humano, es significativamente estratégica. Los ejes del Plan del Buen Vivir están constituidos por el Estado Constitucional de derecho y justicia, la transformación institucional, el sistema económico, el régimen de acumulación social y solidaria y la equidad territorial.

Los objetivos planteados en dicho Plan están orientados a: consolidar el Estado Democrático y construir el poder popular; auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial en la diversidad; mejorar la calidad de vida de la

población; fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía; generar espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad; consolidar la transformación de la justicia y fortalecer la seguridad integral, en estricto respeto a los derechos humanos.

Así mismo, garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad ambiental territorial y global; consolidar el sistema económico y social y solidario, de forma sostenible; garantizar el trabajo digno en todas las formas; impulsar la transformación de la matriz productiva; asegurar la soberanía y eficiencia de los sectores estratégicos para la transformación industrial y tecnológica; y garantizar la soberanía y la paz, profundizar la inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana.

En el Plan del Buen Vivir se propone un cambio tecnológico que impacte la economía hacia el cambio de la matriz productiva y se plantea profundizar la economía del conocimiento, lo cual implica la transformación institucional de la educación, en especial la educación superior, para fortalecer los escenarios de la formación de profesionales y la creación y difusión de ciencia y tecnología.

En esta dirección, se promulgó la Ley de Educación Superior y sus debidos reglamentos para impulsar el cambio institucional de la educación superior, promover la acreditación de las universidades y demás institutos de educación superior, contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional, así como fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven a la formación de los docentes, a la protección del ambiente y a la promoción del desarrollo sustentable nacional, entre otros fines.

Lara (2016) recoge la relación entre la visión del Buen Vivir y la educación superior ecuatoriana y, en este sentido, presenta una serie de prácticas pedagógicas requeridas para una educación vinculada con el Buen Vivir, que tomen en cuenta los siguientes aspectos:

a) Incluyan categorías como la esperanza, la autocrítica, el egocentrismo, la percepción universal del espacio y del tiempo, etc. de modo que sean concebidas para la mejora de la persona y del colectivo.

b) Valoren la complejidad de la realidad personal y cultural como riqueza para la mutua educación y la convivencia.

c) Internalicen el compromiso expresamente con los problemas y soluciones globales que como ciudadanos del mundo puedan experimentarse.

Plantea el citado autor, que con estas consideraciones tendrá más pertinencia la reflexión permanente sobre lo que supone el buen vivir, relacionado con una adecuada didáctica de la cultura política educativa. Los distintos y numerosos retos, que caracterizan el contexto actual de la educación en el país, exigen cualquier espacio de discusión acerca del significado de este derecho fundamental.

Igualmente, advierte algunas de las dificultades principales que enfrenta la puesta en valor del derecho a la educación en Ecuador, ya que Ecuador se encuentra en un proceso de reivindicación de la calidad en la educación superior, en los ámbitos docentes, de vinculación con la sociedad y en investigación. En este último ámbito, se exigen estándares de calidad en la investigación con rasgos similares a sistemas de educación superior occidentales.

www.bdigital.ula.ve

## **TERCER EVENTO**

### **CONSTRUCTO EPISTÉMICO**

En este evento se desarrolla el constructo epistémico del conocimiento que se gestiona en las universidades ecuatorianas, vinculado al desarrollo humano, de acuerdo con el Plan Nacional del Buen Vivir de la República del Ecuador. Éste se concreta en tres dimensiones: la epistemología del conocimiento en general, la epistemología del paradigma de la andinidad en la cultura de los pueblos originarios

C.C. Reconocimiento

de los Andes Suramericanos y la epistemología del paradigma holístico en su relación con el Buen Vivir: categorías holísticas aplicadas al análisis del Buen Vivir.

### **3.1 Epistemología del conocimiento**

La universidad constituye un espacio para el encuentro del pensamiento universal, como su nombre lo indica, lo cual expresa su interconectividad con los saberes planetarios (globales y locales) en las distintas funciones académicas, es decir, docencia, investigación, vinculación y gestión, por tanto, los procesos de la gestión del conocimiento, como son la captación, adecuación, producción y difusión, requieren la explicación de los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento científico para comprender e interpretar la realidad objeto de estudio, lo cual corresponde a la epistemología.

#### **3.1.1 Epistemología: conceptos y escuelas epistemológicas**

La premisa anterior lleva a la necesidad de entender la epistemología del conocimiento que se gestiona en la universidad, en consecuencia, se comienza con los interrogantes que encierra el ejercicio de conocer la realidad y las cosas que rodean al hombre, cuestión que ha sido una de las grandes inquietudes de la humanidad, la filosofía ha dedicado mucho esfuerzo y tiempo a esclarecer en que consiste el acto de conocer: ¿Cuál es la relación cognitiva entre el hombre y las cosas que le rodean?, ¿Es posible realmente conocer?, ¿Se puede afirmar con certeza que abordamos la realidad?, ¿Es posible realmente aprender de la realidad?, son las interrogantes más significativas que encierra la epistemología.

Estas interrogantes tienen como respuesta diversas narrativas, según el enfoque que se asuma para abordar la realidad a estudiar, en esta dirección, Martínez y Ríos (2006) indican que la epistemología “es una actividad intelectual que reflexiona sobre la naturaleza de la ciencia, sobre el carácter de sus supuestos, es decir, estudia y evalúa los problemas cognoscitivos de tipo científico. Es ésta pues, quien estudia, evalúa y critica el conjunto de problemas que presenta el proceso de producción de conocimiento científico. Además, se puede describir como una ciencia que se fundamenta en la diversidad y no en la unidad del espíritu científico, por lo tanto,

elabora su propio discurso. ... la epistemología trata los problemas filosóficos de la teoría del conocimiento científicos” p. 114.

Estos autores refieren como problemas filosóficos de la teoría del conocimiento científico los siguientes:

- a) las cuestiones que conciernen a la definición y la caracterización de los conceptos científicos.
- b) el problema de la construcción de los términos teóricos de la ciencia.
- c) las concepciones metodológicas.
- d) las condiciones operatorias y técnicas del proceso de investigación, la naturaleza de las leyes científicas.
- e) la estructura lógica y la evolución de las teorías científicas, así como la naturaleza de la explicación científica.
- f) la fundamentación del conocimiento y la búsqueda de la verdad.

En la misma perspectiva, Martínez y Ríos (2006) exponen que existe una diversidad interpretativa en cuanto al origen del conocimiento, derivando en que no exista consenso alrededor del asunto en cuestión. Cuatro son las escuelas o doctrinas epistemológicas que plantean su posición en cuanto al origen del conocimiento, constituidas por el racionalismo, el empirismo, la fenomenología y la hermenéutica.

**El Racionalismo:** esta escuela epistemológica sostiene que el conocimiento tiene su origen en la razón, afirma que un conocimiento sólo es realmente tal, cuando posee necesidad lógica y validez universal. En tal sentido, se afirma que la razón es capaz de captar principios evidentes de los cuales luego deduce otras verdades y que existen ideas hereditarias, es decir que nacemos con ciertos contenidos, estructuras que son comunes en todos los hombres. El racionalismo tiene sus principales exponentes en Platón, Descartes, Spinoza, Leibnitz y Popper.

**El Empirismo:** sostiene que la única causa del conocimiento humano es la experiencia, bajo tal supuesto el espíritu humano, por naturaleza, está desprovisto de todo conocimiento, por lo tanto, no existe ningún tipo de conocimiento hereditario. Una de las corrientes filosóficas procedentes del empirismo, que destaca por su importancia, es el Positivismo (y el Positivismo Lógico), el cual plantea que la ciencia es el conocimiento de los hechos, de los sucesos observables y medibles. El

empirismo y el positivismo tienen sus principales representantes en Bacon, Locke, Hume, Berkeley, Comte y el Círculo de Viena.

**La Fenomenología:** la fenomenología parece replantear los principios del empirismo dándoles nueva vida y significado, el conocimiento no es producto de la simple experimentación ni es el resultado de las impresiones sensoriales, el conocimiento es el resultado de la vivencia, de la participación en el objeto de estudio, ya el observador no será un ente pasivo, dedicado a la simple medición y recolección de datos, ahora es parte del objeto de estudio y la vivencia de éste es parte del proceso de comprensión del fenómeno. La fenomenología tiene en Husserl su fundador y principal exponente, así como Heidegger, quien fue discípulo de Husserl, sustituyéndole en su cátedra de la Universidad de Friburgo, en Alemania.

**La Hermenéutica:** si bien en algunas fuentes es concebida como una técnica o método de análisis de textos, aquí es descrita desde la óptica del acceso al conocimiento a través del “estudio” de las construcciones discursivas de un autor, una ciencia, una cultura, etc., con el propósito de comprender su significado (sentido), desde esta perspectiva, la hermenéutica sostiene la no existencia de un saber objetivo, transparente ni desinteresado sobre el mundo, así como tampoco el ser humano es un espectador imparcial de los fenómenos.

Antes bien, cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y presupuestos recibidos de la tradición que determinan, orientan y limitan nuestra comprensión. La hermenéutica acepta la finitud de la voluntad y la cognición humana, pretende recuperar el juicio reflexivo como forma de conocer, para ello tiene al discurso como objeto de estudio. Tiene como su principal exponente a Gadamer.

### **3.1.2 Cuestionamiento a la concepción del representacionismo**

Pese a la pluralidad de enfoques y diversidad de interpretaciones sobre el origen del conocimiento de estas cuatro escuelas, existe una convergencia en el cuestionamiento a la tesis de la concepción del representacionismo o representacionalismo del conocimiento, entendida como una teoría filosófica del conocimiento basada en la afirmación de que la mente percibe solo imágenes

mentales (representaciones) de objetos materiales fuera de la mente, no los objetos en sí.

Lo anterior pone en duda la validez del conocimiento humano, es decir, se pone en tela de juicio, debido a la necesidad de demostrar que tales imágenes corresponden con precisión a los objetos externos. La doctrina, todavía vigente en ciertos círculos filosóficos, tiene sus raíces en el siglo XVII. El cartesianismo, en el empirismo del siglo XVIII de John Locke y David Hume y en el idealismo de Immanuel Kant. A partir de esta concepción, la teoría del conocimiento representacionista queda definida por tres principios básicos:

a) La relación de conocimiento se comprende bajo lo que se puede denominar modelo dicotómico. Surgido en el pensamiento moderno, a partir de un contexto filosófico dominado por la filosofía de la conciencia, este modelo se caracteriza por entender que en la relación de conocimiento sólo intervienen dos instancias: el sujeto cognoscente y el objeto conocido.

b) El conocimiento debidamente producido posee la capacidad de representar las cualidades y significados intrínsecos de la realidad objeto de estudio.

c) El criterio de verdad se sostiene en la correspondencia entre el conocimiento producido y esas cualidades de lo real.

En definitiva, a partir de estos tres principios se entiende que la naturaleza del conocimiento es de orden representativo. No obstante, la interpretación de esta naturaleza admitiría dos lecturas: el conocimiento es una copia o reproducción exacta de los atributos de lo real (lo que se puede denominar como (representacionismo ingenuo) o, bien, se trata de un modelo o construcción a partir de dichas cualidades (representacionismo crítico).

En el primer caso, se entiende que el objeto de conocimiento viene ya dado por la realidad estudiada, de manera, que la aplicación de una adecuada metodología permite depurar toda interferencia de la esfera subjetiva y, en consecuencia, una completa adecuación entre el conocimiento y las cualidades de esa realidad objetiva.

Por el contrario, en el segundo caso, para el representacionismo crítico, el objeto de conocimiento es una construcción que no se asimila a una realidad impoluta,

sino a una realidad seleccionada y manipulada por el sujeto, desde una determinada teoría y en función de una serie de criterios valorativos.

El conocimiento, antes que reproducir las cualidades de lo real es un modelo construido a partir de la mediación entre esos recursos teórico-valorativos del sujeto y aquellos aspectos de la realidad que han sido seleccionados y objetivados.

Pero a pesar del sesgo crítico-constructivista, esta lectura no terminaría de abandonar el campo del representacionismo, porque continúa funcionando desde el espacio definido por el modelo dicotómico, ya que otorga un papel activo a la instancia subjetiva, pero se sigue considerando que un conocimiento elaborado a partir de una adecuada metodología representa las cualidades de la realidad.

La diferencia respecto al representacionismo ingenuo radica en la manera de entender la forma que adquiere esa representación, pero no en el contenido de la misma, mientras que para el primero se trata de una reproducción, para el segundo se trata de un modelo construido a partir de la mediación entre los elementos subjetivos y las cualidades de la realidad objetivada.

Además, se sigue entendiendo que la normatividad que regula la adecuada producción de un modelo viene sancionada, en última instancia, por esas cualidades, lo cual otorga validez a unos modelos sobre otros es su grado de correspondencia y capacidad para representarlas.

En definitiva, como se ha señalado, este representacionismo epistemológico constituye el horizonte desde el cual, tanto la historia social como la historia sociocultural, concebirían la naturaleza del conocimiento histórico, a partir del espacio binario que delimita el modelo dicotómico, ambos paradigmas entienden el conocimiento histórico y cultural como una suerte de representación de los significados intrínsecos de la realidad abordada.

Por otro lado, la distinción entre representacionistas ingenuos y críticos toma cuerpo en el seno de la historia social, donde llegan a convivir representantes de ambas propuestas. Así, aquellos historiadores que desde finales de los años 70 integran el paradigma de la historia sociocultural asumen, definitivamente, en consonancia con la teoría social desde la que trabajan, el representacionismo crítico.

### 3.1.3 Del giro lingüístico al giro práctico

Ahora bien, desde esa misma década de los 70, en diferentes ámbitos intelectuales y científicos eclosionan propuestas que comienzan a cuestionar los principios de la epistemología representacionista. La disciplina histórica y cultural no quedaría al margen de este fenómeno. Su irrupción en el campo historiográfico, a partir de la década de los 80, contribuiría decisivamente al agotamiento de los paradigmas de la historia social y sociocultural, uno de los hitos que encabezaría esta empresa crítica ha sido denominado, desde diferentes ámbitos, como giro lingüístico (GL).

Dicho fenómeno acontece al abrigo de una filosofía del lenguaje que, desde mediados del siglo XX, se iba constituyendo como alternativa a la filosofía de la conciencia, su irrupción en el campo de las ciencias sociales habría supuesto una verdadera reorientación teórica de perfiles específicos, según la disciplina o la tradición teórica y nacional en la que hallara eco.

En líneas generales, cabe caracterizar al giro lingüístico como un conjunto de propuestas que tienen en común el ofrecer una nueva teoría de la producción de significados a través de una nueva concepción del lenguaje. En este sentido, cabe destacar dos principios básicos. En primer lugar, se entiende que el lenguaje posee una naturaleza autónoma, estableciendo una decisiva distinción entre los significados de lo real y la matriz de categorías que permite esta operación, reconoce en esta última, generalmente denominada como discurso, una esfera social específica.

En segundo lugar, se entiende que el lenguaje posee una dimensión constitutiva, modificando la secular forma de entender la relación referente-significado. La nueva teoría consideraría que la realidad (referente material) carece de significados intrínsecos, por lo cual el lenguaje no puede continuar concibiéndose como un vehículo de expresión que transmite o expresa dichos significados.

Por el contrario, en tanto que no se trata de atributos inherentes, los significados del referente son adquiridos por la acción de la matriz discursiva que opera en cada caso, de ahí que los significados que designan las cualidades de lo real dejan de considerarse como representaciones de ésta y pasan a entenderse como efectos de las formas y contenidos de la matriz discursiva.

Como se puede observar, esta nueva teoría del lenguaje y de la producción de significado supone un profundo cuestionamiento de los tres principios que articulaban la epistemología representacionista:

a) Primer principio, al considerar el discurso como un cuerpo de categorías y reglas de significación autónomo, mediante el cual los individuos dotan de significado a la realidad (creando objetos) y a sí mismos (sujetos), el modelo dicotómico queda inhabilitado, al entenderse que no son dos, sino tres las instancias que intervienen en la práctica del conocimiento.

b) Segundo principio, dado que los significados no son atributos intrínsecos de lo real, deja de existir un vínculo directo lingüístico entre el referente y el significado, entre la realidad y el conocimiento. Por tanto, el conocimiento no se puede continuar concibiendo como un acto de representación de unas supuestas cualidades de lo real y, en este mismo sentido, no es posible fundamentar la normatividad que debe regular la relación de conocimiento sujeto-objeto sobre dichas cualidades.

c) Tercer principio, el criterio de verdad como correspondencia debe ser desechado, pues desde la década de los años 80, esta crítica a la epistemología representacionista de la mano de los recursos del giro lingüístico irrumpe en el campo historiográfico, materializándose en diferentes propuestas que cuestionan la hegemonía de la historia social y sociocultural e imponen el ritmo del debate historiográfico, durante buena parte de los años 90.

Para estas propuestas el conocimiento histórico y cultural ya no representa (sea como copia, sea como modelo) la realidad histórica y cultural, sino que es el resultado de una operación retórica de construcción significativa de la misma: la naturaleza de la investigación histórica y cultural deja de ser representativa y deviene en narrativa.

En concreto, al contrastar la validez de diferentes relatos habrá de valorarse la plausibilidad del uso de las estructuras lingüísticas; por un lado, a la hora de crear el objeto de estudio (es decir, la mediación del lenguaje en tanto que categorías prefigurantes), por otro lado, a la hora de elaborar una trama con dicho objeto (el uso de las convenciones retóricas que permiten dicha operación).

El otro hito que, junto al giro lingüístico, ha venido a cuestionar radicalmente el realismo epistemológico es el denominado giro práctico, inspirado en una filosofía

pragmática que, desde la segunda mitad del siglo XX, iría hallando eco en diferentes tradiciones, configurándose simultáneamente en la escena de las ciencias sociales.

Este conjunto heterogéneo de propuestas se caracterizaría por compartir, al menos, una nueva teoría de la práctica. En líneas generales, esta teoría supone una nueva concepción de los procesos sociales y cognitivos, al entender que éstos no son proyecciones de las esferas subjetivas u objetivas, ni el resultado de la actualización de códigos semióticos, sino efectos de situaciones de orden práctico.

La naturaleza de dichos procesos responde a situaciones activas en las que se dan una serie de interacciones entre los individuos y entre éstos y su medio; interacciones en las que aquéllos, dotados de unos determinados recursos, no eligen entre acción e inacción (o contemplación), sino entre diferentes cursos de acción, a partir de los cuales construyen espacios de objetividad y subjetividad.

De esta manera, la reflexión epistemológica adquiere un nuevo cariz, ya que el giro práctico va a sustituir el enfoque representacionista (análisis de los mecanismos que regulan la relación sujeto-objeto) y el semiótico (análisis de la matriz discursiva que actúa generando la relación sujeto-objeto) por uno praxeológico: el análisis de las prácticas intersubjetivas a la hora de definir la relación (práctica) del sujeto con el objeto.

En consecuencia, el giro práctico no sólo cuestiona los principios de la epistemología representacionista, sino que ofrece una alternativa a la propuesta del giro lingüístico. Esta nueva teoría de la práctica supone, en primer lugar, el abandono definitivo del modelo dicotómico, propio del representacionismo, toda vez que introduce una nueva esfera (la práctica) a partir de la cual se constituye la relación sujeto-objeto.

De ahí que, en segundo lugar, se considere que la normatividad que regula dicha relación no viene sancionada en última instancia por las cualidades de lo real, sino por el resultado efectivo de esas situaciones prácticas, por tanto, el conocimiento deja de entenderse como una representación de lo real y deviene en una construcción, pero cuyas reglas, a diferencia del representacionismo crítico, se definen en el curso de prácticas intersubjetivas. En tercer lugar y, como consecuencia, el criterio de verdad-correspondencia debe ser sustituido. Entre los precursores de esta nueva

teoría de la práctica, destacan los seguidores de Marx y los pragmatistas norteamericanos.

Respecto al giro lingüístico, la relación resulta más ambigua, fundamentalmente porque el giro práctico no deja de asumir ciertos aspectos de la nueva teoría del lenguaje, en concreto aquel que hace referencia al carácter constitutivo del discurso. Ahora bien, no ocurre igual respecto a la naturaleza autónoma que le otorga el giro lingüístico.

El giro práctico rompe con dicha concepción al abordar el problema del lenguaje desde la cuestión de su uso, de las condiciones sociales de su utilización. En este sentido, se entiende que el lenguaje no forma un universo aparte de las relaciones sociales que conforman las diferentes situaciones prácticas.

El lenguaje imbricado en dichas relaciones, deja de concebirse como una estructura o matriz conceptual, para entenderse como uno de los tipos de curso de acción que se les presenta a los individuos en sus interacciones con otros individuos y con el medio, es decir, el lenguaje se constituye como una actividad de orden práctico.

Por tanto, a diferencia del giro lingüístico, el giro práctico insiste en que la normatividad que regula la producción de conocimientos no es, exclusivamente, efecto retórico de las formas y contenidos de la matriz discursiva, sino el resultado de situaciones prácticas de orden discursivo y no discursivo. Finalmente, los criterios de valoración basados en el análisis de dichas operaciones retóricas, deben ser ampliados.

El giro práctico hará su aparición en el campo de las ciencias sociales a mediados de los años 90, sirviendo de fuente de inspiración a una serie de investigadores sociales que, considerando teóricamente agotado el representacionismo de la historia social y sociocultural, pretenden presentar una alternativa a las propuestas inspiradas en el giro lingüístico. En esta dirección se mueve el narrativismo crítico.

#### **3.1.4 El narrativismo crítico**

En líneas generales, el narrativismo crítico se caracteriza por asumir la condición narrativa de la historiografía e insistir, simultáneamente, en que el relato histórico y cultural debe satisfacer unas determinadas exigencias epistemológicas. Mientras que con la primera característica se aleja del representacionismo de la historia social y sociocultural, con la segunda se pretenden conjurar los peligros de un textualismo que asemeja las narraciones históricas a las de ficción.

Efectivamente, para el narrativismo crítico el investigador social produce, a partir de unos determinados recursos lingüísticos, objetos históricos y tramas narrativas que no guardan una relación de correspondencia con la realidad sociohistórica. Ahora bien, inspirándose en las propuestas del giro práctico, considera la necesidad de abordar la relación sujeto-objeto en términos prácticos (no exclusivamente lingüísticos), así como dar cuenta de las prácticas intersubjetivas que definen las reglas que gobiernan dicha relación.

En el primer caso, como se ha señalado, entender la relación sujeto-objeto en términos prácticos implica asumir que en la construcción del relato sociohistórico están involucrados, no sólo elementos de orden discursivo, sino también otros de orden no discursivo. Estos últimos revelarían la presencia de una exterioridad al propio lenguaje que ejerce una presión sobre el uso que el investigador hace de la matriz discursiva.

Para el narrativismo crítico, concebir e insistir en la presión de estos elementos extra-lingüísticos es, precisamente, lo que permite elevar una sólida barrera frente a las pretensiones textualistas, en tanto que instaaura una serie de frenos o regulaciones no retóricas al uso de la matriz discursiva. Estos elementos establecerían esos frenos a tres niveles. En primer lugar, en el material mismo con el que trabaja el investigador, es decir, el documento sociohistórico.

A diferencia de la literatura, el pasado, cuando se aborda desde el campo de la socio-historiografía, no admite una libre manipulación retórica, ya que el documento sociohistórico posee un carácter recibido y no inventado. El investigador, por tanto, no puede producir el material con el que trabaja a voluntad, como guste, sino que debe someter su creatividad a los límites que le impone dicho carácter heredado.

En segundo lugar, a la hora de llevar a cabo la lectura del documento, retomando la distinción entre prácticas discursivas y no discursivas, el narrativismo

crítico sostiene que la realidad investigada por el investigador no se agota en el análisis del discurso. A partir de esta constatación, el narrativismo crítico reconoce que un mismo documento sociohistórico puede ser leído de modo constatativo, como si informara de prácticas no discursivas: fluctuaciones demográficas, gestión del espacio, prácticas de disciplinización, etc., o de modo reformativo, analizándolo como práctica discursiva.

De esta forma, al asumir la necesidad y la posibilidad de abordar el análisis de prácticas no discursivas, el narrativismo crítico no sólo consigue escapar del círculo vicioso al que aboca la concepción autorreferencial del lenguaje con la que trabaja el textualismo, sino que impone un freno al uso exclusivo de las técnicas de crítica textual. En tercer lugar, en este mismo sentido, el narrativismo crítico reconoce el carácter práctico y no exclusivamente discursivo de las técnicas propias de la socio-historiográfico.

En conclusión, el narrativismo crítico levanta una barrera epistemológica entre el relato histórico y de ficción al insistir en la existencia de un régimen de verdad (a diferencia del textualismo) que, sin embargo, ni viene sancionado por las cualidades de lo real (a diferencia del representacionismo de la historia social y sociocultural), ni puede entenderse, exclusivamente, como efecto retórico de la mediación discursiva, a diferencia de la nueva historia.

Antes bien, este régimen de verdad, en el que se encuentran implicadas prácticas discursivas y no discursivas, vendría sancionado, en último término, por las convenciones implícitas en el oficio del investigador sociohistórico, donde la naturaleza de la socio-historiografía deja de entenderse como representativa o narrativa y deviene en práctica sujeta a convención.

Una segunda lectura de los recursos teóricos que suministra el giro práctico, ha sido denominado como practicismo, el cual plantea que la disciplina no recuperará la cohesión, si los sociohistoriadores continúan introduciendo en sus disputas problemáticas referentes a la naturaleza del conocimiento o al estatus de la realidad, problemas de índole filosófica que les obligan a hablar en un lenguaje que no les es propio.

De ahí, se derivan dos problemáticas desde las cuales se puede perfilar la propuesta del practicismo. En primer lugar, al entender la intersubjetividad que regula la relación sujeto-objeto, en términos de convenciones cognitivas, el narrativismo crítico dejaría en suspenso las formas de vida asociadas a la comunidad socio-historiográfica, la dinámica social interna y externa que la caracteriza: ¿en qué universo institucional y sociológico se despliega el ejercicio de ese oficio?, ¿cómo se comunica?, ¿qué efectos produce en el auditorio?

En segundo lugar, en esta misma dirección, se considera que la solución teórico-cognitiva del narrativismo crítico es demasiado frágil para afrontar la fragmentación y la amenaza de ciertos nihilismos posmodernos. Efectivamente, ¿por qué esas convenciones epistémicas a las cuales según el narrativismo crítico se somete el investigador deben ser preferibles a otras?, dicho de otro modo, ¿dónde reside la fuerza vinculante de esas convenciones?

Para el practicismo dar respuesta a estas cuestiones y comenzar una labor de reconstrucción colectiva de la disciplina pasa, no sólo por abandonar la búsqueda de un fundamento exterior al propio ámbito del oficio, sino por desplazar la discusión del plano de la razón teórica al de la razón práctica, es decir, los principios en los que apoyar la reconstrucción de la disciplina serán, en última instancia, de orden ético antes que de orden cognoscitivo.

### **3.1.5 Epistemología del conocimiento desde el pensamiento complejo**

Bajo esta perspectiva epistemológica, el conocimiento del ser humano se construye a partir de la relación dialógica entre la realidad externa al sujeto y la aprehensión subjetiva de esa realidad por parte del sujeto, ubicados ambos en un contexto sociopolítico-económico-cultural, bio-antropo-socialcosmico, de experiencia cognitiva, en términos de Morin “es necesario concebir “la unidualidad” compleja de nuestro ser natural-cultural, de nuestro cerebro-espíritu. Nuestra realidad que es a la vez natural y meta-natural, es decir cosmo-físico-bio-antropo-sociológica” (Morin, 1994: 158).

El conocimiento, por tanto, es construido a partir y en la relación dialógica entre el sujeto y el objeto, que supera la dialéctica hegeliana, en tanto que la relación sujeto-

objeto no se resuelve en una síntesis que subsume al sujeto y al objeto, sino en una relación siempre presente, de diálogo entre sujeto cognoscente y objeto conocido (que puede ser otro sujeto), ambos ubicados en el contexto histórico-socialcósmico que da identidad a cada individualidad bioantropo-sociológica.

Así mismo, el conocimiento es la apertura de la antroposociología a la vida humana, reconociendo la plena realidad del hombre con sus ilusiones y temores, deseos y frustraciones, miedos y alegrías, amores y tristezas, amor y odio, compasión y desprecio, en su contexto con una visión compleja de la vida, que permite desarrollar una visión aún más compleja del ser humano como ser bio-cultural, “esta definición significa al mismo tiempo que el hombre es un ser totalmente biológico y totalmente cultural” (Morin 1994: 158) (ver también Morín 1980: 414-423).

Los retos de la complejidad, según Morin (1994) se pueden resumir de la manera siguiente:

a) La ruptura con la idea de la separación del sujeto y el objeto, puesto que se encuentran imbricados en el proceso de conocimiento y de desmitificación del universo, como algo que se debe desglosar en sus componentes elementales, por el contrario: “tenemos que darnos cuenta que lo propio de la teoría no es el reducir lo complejo a lo simple, sino de traducir la complejidad en teoría” (p. 315).

b) La ruptura con el método cartesiano conduce a la vinculación necesaria de lo que se pensaba que eran campos independientes del conocimiento científico: la física, la biología y la ciencia del hombre, para conducir el pensamiento de lo simple a lo compuesto, la unidad en la multiplicidad.

c) La ruptura con el orden determinista de lo físico fundamentado en lo elemental para descubrir el principio orden/desorden/organización. “Este principio de la complejidad lo encontramos en la vida del hombre, como fundamento de la auto-(geno-feno-ego-eco)-re-organización y como fundamento de la existencia individual” (p. 315).

d) La ruptura con el pensamiento simplificador que confunde lo simplificado y lo simple, es otro de los retos que enfrenta el pensamiento complejo, ya que “lo simplificado es un producto de la separación, reducción y de la extracción; pero no es lo simple. La simplificación fabrica lo simplificado, y cree haber encontrado lo simple.

Lo simple –es decir, la evidencia inmediata global, como un llamado, una mirada, una caricia, un deseo, una mirada afectiva– es la emergencia de una fabulosa complejidad...” (p. 315).

Si este proceso ha sido necesario para las ciencias duras, con mayor razón se impone en el campo de las ciencias humanas que no pueden evitar el tener que enfrentar la complejidad en sus análisis, si quieren producir conocimiento científico sobre la complejidad de lo que se conoce como realidad.

e) La ruptura con la epistemología clásica, la cual parte de un principio de realidad simple, para penetrar la realidad y llegar a conocerla. El principio de explicación de la ciencia clásica no toma en cuenta la organización por sí misma, aun cuando reconocer sistemas organizados no hace objeto de su estudio la organización por sí misma. “Las ciencias modernas reconocen y aceptan una teoría de la organización lo que nos permite concebir una teoría de la autoorganización, necesaria para pensar y entre seres vivos” (p. 318).

Se trata de superar la concepción de la contradicción como un error de lógica, para ubicarse en el proceso de dos ideas contrarias en torno a un mismo fenómeno, cuando los datos exigen de manera coherente y lógica la asociación de estas ideas para entender la explicación y el fenómeno mismo. El principio de explicación simple sustituido por un principio de explicación complejo que tome en cuenta las contradicciones, las oposiciones de la complejidad del tejido microfísico del cosmos, que no es una máquina perfecta, sino un proceso en vías de desintegración y de organización al mismo tiempo.

Así mismo, el principio de complejidad que se funda también en la necesidad de distinguir y de analizar, como el principio de explicación clásico, trata de establecer la comunicación entre lo distinguido y quien distingue, entre el observador y lo observado, sin sacrificar la parte por el todo, ni el todo por la parte.

Morin (1994) sostiene que la complejidad no es sólo material, es también de carácter lógico dado que el método deductivo es insuficiente para aportar una prueba en un sistema de pensamiento complejo, por lo cual surgen contradicciones irresolubles en sus razonamientos. Es el caso de las aporías, como en la que incurre el Estado mexicano cuando se declara multiétnico y plurilingüe, no habiendo ningún

contenido plurinacional ni en la educación, ni en la política, ni en la cultura oficial, más allá del folklore con el cual el consorcio Televisa presenta las tradiciones indígenas como las nacionales en una flagrante contradicción, por una parte, son un pueblo racista y, por otra, se ensalzan las tradiciones indígenas como si fueran propias del pueblo mestizo.

El pensamiento complejo y el paradigma de la complejidad enfrentan una doble oposición fomentada por la resistencia del paradigma perdido, que tiende, por un lado, a simplificar para poder explicar y por el otro, la dificultad de concebir una realidad compleja que no disocie al observador de lo observado, ni separe los componentes físico, biológico, cultural, histórico, económico y social de los sujetos cognoscentes en su contexto del *hic et nunc* (aquí y ahora).

La epistemología es compleja en sí misma por cuanto revela al sujeto cognoscente que en sí mismo es complejo, no sólo porque se trata de un sujeto individual y colectivo a la vez, sino porque lo concibe como un sujeto producto de un proceso de auto-ecoorganización, es decir que implica un ser relativamente autónomo, en tanto que ser, aun cuando esté sujeto a las necesidades y azares de la existencia misma.

Considerando que todo ser viviente se encuentra inmerso dentro de un complejo sistema eco-antroposocio-cultural-cósmico-histórico, que tiene que adaptarse a su medio ambiente del cual obtiene materia, energía, información y organización, por ello se consideran como “seres auto-eco-organizadores, realidad que permite desprender la idea compleja central: toda autonomía se construye en y por la dependencia ecológica” (Morin, 1994: 283).

De ahí, que el hombre, como ser vivo, está en constante construcción de sí mismo, de su yo identitario, del pensamiento sobre el mí objetivado y del sí mismo como principio cogitante y reflexionante constitutivo del “yo, del mí, del sí mismo”, en relación con el nosotros, y con el otro, el alter” (Morin, 1994: 283), en un contexto socio-histórico, temporal, espacial, vehiculado por una de las partes constitutivas esenciales del sujeto, la cultura, el lenguaje como objetivación, tanto de esa cultura como del sujeto mismo que se expresa dentro de un proceso de intercomunicabilidad, lo cual es

el signo de las interacciones múltiples, por tanto complejas, que enfrenta el sujeto en el ámbito más restringido de la familia y/o del grupo social de referencia.

Esto significa en el pensamiento de Morin (1998) la necesidad de la auto-exo-referencia, por cuanto para identificarse como sujeto requiere del principio de identidad complejo que posibilita todas las operaciones de tratamiento objetivo, que permite tratarse a mí mismo, referirse a mí mismo, porque necesita un mínimo de objetivación de mí mismo a la vez que permanece como yo-sujeto libre, libertad que no viene del cielo, sino que emerge de la auto-eco-organización, siendo la más compleja la autoeco-organización antropológica (Morin, 1998: 284).

En este sentido, requiere también la referencia externa al otro, al alter, al mundo externo, proceso de auto-exoreferencia que constituye su identidad subjetiva, donde se opera la distinción entre sí/ no-sí, mí/no-mí, entre el yo y los otros yo, y si no se logra establecer claramente esta distinción, existe la posibilidad del error, ya que se entra en el mundo de la cognición y éste conlleva a errores, tomando el no-sí por un sí producto del pensamiento complejo, así como también de las dificultades de intercomunicabilidad que se efectúan a través de la objetivación del lenguaje, cuyo dominio insuficiente lleva a expresar o a captar las ideas del otro de manera errónea, produciendo incomprensiones y malos entendidos, por tanto falseando el conocimiento.

La complejidad del pensamiento, así como la reconstrucción de la realidad por el sujeto cognoscente conduce, necesariamente, a la transdisciplinariedad como método de investigación y como epistemología de la investigación y del conocimiento, lo cual ayuda a profundizar en el conocimiento de la vida, la existencia, el conocimiento, el desarrollo humano, la educación y las disciplinas en las que se ha compartamentalizado el conocimiento científico.

En la sociedad cada vez más compleja, sus antagonismos, desórdenes y conflictos derivan, indefectiblemente, en una ligazón de fraternidad espontánea y voluntaria. No hay otra garantía contra la fragilidad de la complejidad que la autorregeneración permanente de la propia complejidad, es decir, que si queremos ser libres, tenemos que resistir los riesgos de la libertad, "...las sociedades opresivas son

las que no quieren correr ningún riesgo, pero por eso mismo, corren el riesgo, a un cierto plazo, de su hundimiento” (Morin, 2002: 87).

### **3.2 Epistemología del paradigma de la andinidad en la cultura de los pueblos originarios de los Andes Suramericanos: la Cosmovisión Andina**

En este apartado se trata de dar respuestas a interrogantes que surgen del paradigma de la andinidad, en la cultura de los pueblos originarios de los Andes Suramericanos, con énfasis en Ecuador, entre estas interrogantes están: ¿Existe una cosmovisión andina y cuáles son las categorías diferenciales con la cosmovisión occidental?, ¿Cómo se interpreta la realidad y como se aborda?, ¿Cuáles son las relaciones cognitivas del hombre andino y su entorno material, natural y espiritual?, ¿Cuál es el conocimiento significativo que se aprende de la realidad andina?.

En este sentido, se abordan los siguientes aspectos para construir el constructo epistémico de la andinidad: la cosmovisión andina como filosofía de vida, las características de la cosmovisión andina, la cosmovisión andina como alternativa a la cosmovisión occidental y el Buen Vivir como paradigma de desarrollo humano.

#### **3.2.1 La cosmovisión andina como filosofía de vida**

Previo a adentrarse en la cosmovisión andina es preciso definir el cosmos, vocablo que proviene del griego y está relacionado con el orden, la armonía, el decoro, la decencia y la construcción, en consecuencia, cosmovisión es una representación simbólica del orden cósmico de la vida y la forma de interpretar la composición del universo por parte de una cultura definida. Esto deriva en el reconocimiento de la cosmovisión como una referencia para interpretarse a sí mismo y, a su vez, una manera de observar y comprender al otro en un marco de interrelaciones con lo humano, la naturaleza y lo espiritual.

Herrero (2000) define a la cosmovisión como las creencias que un individuo tiene sobre un contexto y también como un grupo de suposiciones y exaltaciones que una comunidad mantiene, ejercita y conserva sobre el mundo. Lo cual significa que la cosmovisión es una matriz de principios, valores e intereses para interpretar la realidad, es como un prisma por donde se mira la existencia de la vida y todo el

universo como una totalidad indivisible, en sí, la cosmovisión es una manera concreta de interpretar al mundo.

A partir de la definición de cosmovisión se conforma la definición de cosmovisión andina, para ello se acude a los autores Achig (2015), Grimaldo (2005), García (2012), Ayala (2005) y Rodríguez (1998), quienes confluyen en la afirmación de que la cosmovisión andina representa una visión de la realidad, construida a través de un lento transcurso socio-histórico entre los pueblos y el entorno natural, como sustento para su constancia y futuras generaciones.

La cosmovisión andina se establece en los poblados antiguos que habitan en los Andes, territorio ubicado en “América Latina, de una variada geografía y que comprende no sólo la sierra o región de alta montaña, sino a su piedemonte occidental como la costa y oriental, la Amazonía alta. En este ambiente mixto no existe solamente una diversidad de animales, plantas o atmósfera, sino una pluralidad de poblaciones, cada una con sus propias formas y tradiciones de relacionarse con la madre naturaleza.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### **3.2.2 Principios de la cosmovisión andina**

La cosmovisión andina se representa como el *cosmos* (universo) educativo, donde las personas, la cosmología y la sabiduría se implantan como una sola, las derivaciones nacen de la imagen del universo, fundamentada desde la cosmovisión y las prácticas interpretadas que se agrupan, donde lo mágico-ritual resulta un segmento imprescindible de la existencia.

Según Achig (2019), la cosmovisión andina tiene como principio la relacionalidad, sustentada en que todo está de una manera u otra relacionado, interconectado o acoplado, nada perdura de forma aislada. Los principios de equilibrio y armonía se manifiestan tanto en lo interior como en su entorno, convirtiendo al mismo tiempo al ambiente en un hábitat natural y una expresión simbólica de la espiritualidad, en donde se destacan categorías y paradigmas, leyes y principios como los siguientes:

**Relacionalidad del todo:** es uno de los rasgos fundamentales de la cosmovisión andina, como principio sostiene que todo está de una u otra manera relacionado, vinculado o conectado con todo, nada permanece aislado o separado.

**Correspondencia:** respetando el principio de relacionalidad, se plantea que cada objeto o fenómeno puede ser comprendido analizando sus dos opuestos correspondientes, en donde cada uno necesita del otro para encontrar su significado o sentido, es así como si no existiese la noche y todo fuera claridad no se podría comprender el sentido de la claridad del día.

**Complementariedad:** es un principio de inclusión de opuestos para formar un todo integral. Se incluyen a los opuestos que son complementarios y que no son contrapuestos, ni mutuamente excluyentes. De cierto modo, el principio de complementariedad es un alcance de los dos principios anteriores, ningún ser, objeto o acción existe aislado, sino siempre en coexistencia con su opuesto-complemento.

**Reciprocidad:** el principio de correspondencia se expresa a nivel pragmático y ético, a cada acto le corresponde como contribución complementaria un acto recíproco y ético, no sólo ligado al ser humano, sino abarcando dimensiones cósmicas; otra forma de concebirlo es el dar y recibir o dando y dando.

**Ciclicidad:** este principio cuestiona la concepción occidental de la linealidad del tiempo que implica al mismo tiempo progresividad, irreversibilidad y cuantificabilidad. El principio cíclico sostiene que el Pacha, que significa espacio-tiempo, se manifiesta en forma de una espiral en movimiento permanente hacia atrás donde está el futuro, es decir se puede ver solamente lo hecho, el pasado, como una suerte de utopía retrospectiva caminando de espaldas, en una expresión metafórica que fija los ojos en el pasado como punto de orientación, la persona avanza por la vida caminando de espaldas.

De acuerdo con Milla (2007), la cosmovisión andina es la forma de vivir del runa (persona andina) frente a todo lo que existe de manera objetiva y no objetiva (visible y no visible), la visión sobre la vida es de evolución y vivencia, por lo cual, para entender y aprender la realidad, ésta tiene que ser vivida personalmente y en comunidad.

Por su parte, Rodríguez (2016) plantea que el ser andino experimenta su entorno, siendo la experiencia un fenómeno holístico que incluye los sentimientos y las

emociones, en lo personal (individual) y colectivo. Entre las manifestaciones pragmáticas de la vivencia se destaca la tradición oral, los usos y las costumbres que expresan la relación entre la vida de los seres humanos, los ciclos agrícolas y los cósmicos, además del modo de convivencia y de organización social.

El énfasis en la experiencia vivencial como fuente del conocimiento andino se expresa en la ritualización de la vida, como forma de relacionamiento con las comunidades humanas, naturales y cósmicas o espirituales. La celebración de la vida es esencial en el modo de ser y de vivir del andino, mientras que los símbolos y los relatos son básicos en la socialización y la consolidación de las prácticas personales y colectivas.

El pensamiento andino se ha transmitido a través de la oralidad y del simbolismo que se repite en distintas culturas y civilizaciones, como una forma de escritura que ha garantizado la pervivencia de los conocimientos ancestrales. Como referentes simbólicos de la cosmovisión andina se tienen el dibujo del altar mayor de Qorinkancha en el Cusco y la chakana o cruz cuadrada andina, presente en restos arqueológicos preincas en toda la región. Estos símbolos contienen y sintetizan las claves conceptuales del pensamiento andino, como sus principios filosóficos y visión de equilibrio y armonía en las relaciones entre el ser humano, la naturaleza y el universo.

### **3.3. El Buen Vivir dentro de la Cosmovisión Andina**

Cuando el presidente norteamericano Harry S. Truman, un 20 de enero de 1949 toma posesión del cargo, en su discurso afirmaba “debemos embarcarnos en un programa completamente nuevo para hacer accesibles los beneficios de nuestros avances científicos y de nuestro progreso industrial, de tal forma que las áreas subdesarrolladas puedan crecer y mejorar”, se refería Truman particularmente a la situación de Latinoamérica, desde México hasta la Patagonia Argentina.

Irrumpe el concepto de subdesarrollo, como un proceso incompleto de desarrollo, referido a dos categorías de países, desarrollados y subdesarrollados, cuyo indicador diferenciador era, fundamentalmente, el PIB per cápita, es decir el Producto Interno Bruto por persona. Se trataba de los tiempos posteriores a la Segunda Guerra Mundial e, indudablemente, la región figuraba por su riqueza en materias primas y combustibles

fósiles. Las teorías del Buen Vivir pueden ser analizadas como alternativas al desarrollo, pero también desde la postura de quienes consideran este paradigma como alternativa de desarrollo.

Nudelman (2018) argumenta que el tema del desarrollo puede ser abordado desde la categorización de los “buenos vivires” y plantea el autor cuatro corrientes teórico-prácticas para explicar la forma de asumir el desarrollo: las estatales, las capitalistas, las posdesarrollistas y las dialógicas, cada una de ellas trata de hacer frente a la llamada crisis civilizatoria que ha experimentado, particularmente, la región de América Latina en las últimas cinco décadas.

Ahora bien, desde la corriente estatal se pone de manifiesto la acción misma de los estados, con la promulgación de constituciones y leyes que recogen los objetivos estratégicos de transformación del Estado y el reconocimiento de los pueblos originarios y su derecho a existir bajo los preceptos de su concepción del mundo, es el caso de Bolivia y Ecuador que han promulgado reformas constitucionales, a partir de este siglo con los gobiernos de Morales y Correa, respectivamente.

En este sentido Nudelman (2018) señala que “La profundización de los movimientos sociales en torno a la defensa y recuperación de los territorios materiales e inmateriales de los pueblos andinos originarios, en específico, a partir de la recuperación del buen vivir hecha por Ecuador y Bolivia en sus respectivas constituciones políticas, y sus intenciones por llevarlo a la práctica estatal, ha logrado posicionar al buen vivir como un concepto no sólo en disputa epistemológica consigo mismo, sino también con el concepto desarrollo (p. 139).

La segunda de las corrientes corresponde a la capitalista, en ella se ha interpretado el buen vivir como la buena vida, el discurso de lo verde, lo ecológico, lo sustentable, lo humano, se trata, a decir de Nudelman (2018), de un intervencionismo cultural e ideológico expresado en las modas de consumo, apariencia y simulación, como el existencialismo minimalista oriental, el ecosexualismo o el respiracionismo.

Según este modelo de desarrollo capitalista, el desarrollo bajo el paradigma del buen vivir es una posibilidad para los pueblos, cuyos conocimientos y prácticas ancestrales ponen el acento en la naturaleza y en las posibilidades de alcanzar una existencia digna a partir de la explotación sustentable de sus recursos, sin embargo,

la propuesta no abandona la idea del antropocentrismo, ya que todo gira en torno al hombre y su necesidad de generar riqueza, tal y como lo establece el modelo capitalista.

Desde la corriente posdesarrollista, representada por pensadores como Fernando Huanacuni y Simón Yampara, esta postura pretende apartarse de la idea de crecimiento económico, donde este último legitima los aspectos epistemológicos, analíticos y simbólicos que provienen de la noción sobre el desarrollo de la modernidad. Al crecimiento económico, se le asocia como crecimiento cuantitativo de la economía por el prodigio de mercados libres y competitivos (Dávalos, 2008).

Para los posdesarrollistas, el concepto de desarrollo parte de la idea de la complementariedad entre distintos saberes y prácticas, provenientes de cualquier parte del mundo, que aporten al bien común de la humanidad y la naturaleza a partir del diálogo y el consenso, con base en relaciones solidarias y recíprocas, como el trabajo comunitario (Nudelman, 2018), siendo principios fundamentales la comunalidad, la hermandad, el apoyo mutuo, la reciprocidad y la participación directa, contrario al individualismo y a los patrones de explotación característicos del capitalismo, es decir, una forma de vida ética, equilibrada y armoniosa, fundamentada en los principios de ponderación y respeto, centrada en valores de uso.

La apuesta del Buen Vivir del Sumak Kamsay es más cercana a los preceptos del giro descolonial y a la socioeconomía solidaria, la cual se plantea como respuesta alternativa al desarrollo económico capitalista, a la modernidad capitalista fundada sobre las bases del racismo y relaciones coloniales de dominación, en un momento coyuntural. Estas corrientes posdesarrollistas se caracterizan por exaltar los saberes y las prácticas de los pueblos originarios de Sudamérica, al mismo tiempo que descalifican lo proveniente de Occidente, con la salvedad de los avances científicos y tecnológicos apreciados como importantes.

Para Yampara (2010), el Buen Vivir es una forma milenaria de vida, que se contrapone al desarrollo capitalista, una forma centenaria de vida caracterizada por su pobreza espiritual. En referencia al conocimiento, el citado autor formula la ecuación del conocimiento: saber y conocimiento ancestral milenario + saber y conocimiento centenario = conocimiento profundo renovado. Desde las identidades locales, como

modos de vida y portadoras de cultura local en términos de generación del conocimiento, educación, maneras de resolver lo social que operan en la vida diaria y participación en la construcción de territorio propio que dialoga con las propuestas de quienes agencian el desarrollo.

En relación con este aspecto y bajo los postulados del Buen Vivir, Larrea de Granados y Granados (2013) plantean que el conocimiento debe ser gestionado tomando en consideración tres aspectos fundamentales, a saber, el ecodesarrollo, la comunalidad, así como la combinación de saberes ancestrales y tradicionales

El ecodesarrollo es el término precursor del llamado desarrollo sostenible, consiste en una forma de desarrollo que parte de las potencialidades de las regiones y que busca reducir la dependencia externa, respetando el medio ambiente y preservando los recursos para las futuras generaciones (Sachs, 1980). Este concepto tiene que ver con lo endógeno, ya que promueve soluciones específicas para los problemas de los ecosistemas e implica una combinatoria de dinámica ecológica y cultural, ligada a la gestión de los recursos naturales.

Además, el citado autor considera que el ecodesarrollo debe ser un concepto operacionalizado mediante estrategias que permitan alcanzar soluciones basadas en el equilibrio ecológico y la calidad de recursos naturales, en tal sentido, la propuesta del ecodesarrollo está direccionada a solucionar problemas propios de cada ecorregión, entendiendo que la misma está delimitada como un espacio dotado de características específicas, con particularidades ambientales y culturales, lo cual implica la inclusión social y armonía con el medio ambiente.

Por otra parte, la comunalidad es un valor ancestral que se expresa también en el vivir bien mediante saberes y prácticas de relación con la naturaleza. Comprender el vivir bien conlleva de forma implícita el ejercicio de un poder comunal, manifiesto en los discursos de las mujeres y hombres, cuando se refieren a la posibilidad propia de resolver las situaciones de la vida cotidiana, de ayudar a otros y ser solidarios en cuanto al reparto de los beneficios del trabajo de la tierra (Gudynas en Delgado, 2014).

La relación entre el Buen Vivir en comunión con la naturaleza, es un modo de coexistencia entre lo físico y lo espiritual, así como también cónsono con el sentido de reciprocidad hacia las relaciones vecinales. Es una ética comunal que radica en la

obligación moral y ética de cuidar y devolver a la naturaleza y de cuidar y devolver la solidaridad humana.

Por otra parte, para Uribe (2019), la complementariedad de los saberes ancestrales y los formales con reconocimiento académico incorpora en la escuela el pluralismo epistemológico, así como la herencia cultural y ancestral de las comunidades. Esta perspectiva intercultural expresa una crítica a la homogenización y a la aculturación de los pueblos originarios y comunidades afrodescendientes, al cientificismo y a la violencia epistémica.

Así mismo, el mencionado autor plantea la posibilidad de una descolonización en aspectos de orden epistémico, filosófico y pedagógico, en tanto que la escuela por siglos ha privilegiado el saber occidental, como legado de la modernidad y de la colonización cultural y educativa. El enfoque intercultural en la formación de profesores y en la enseñanza de las ciencias, involucra reconocer y re-vivir la ancestralidad, otros saberes y otros significados, reafirmando diferentes discursos e identidades.

De ahí, sostiene Uribe (2019), que “la universidad está llamada a contribuir a la construcción de una sociedad y ciudadanía intercultural, donde se conjugue lo occidental y lo no occidental, cosmogonías y lenguajes diferentes, el buen vivir “Sumak Kawsay”, lo ontológico, lo espiritual, lo humano, lo colectivo y lo ético. Todo ello, dando lugar a la alteridad y a la reciprocidad (p. 59).

Dentro de los planteamientos anteriores, es posible observar la idea de descolonialidad del saber, promoviendo la formación integral, donde concurren, por un lado, la ciencia producto de la investigación científica y, por el otro, el conocimiento autóctono, originario del pueblo, ese conocimiento ancestral que sin duda alguna se encuentra presente en las diferentes etnias a lo largo y ancho del Ecuador.

### **3.4 Epistemología del paradigma holístico en relación con el Buen Vivir**

#### **3.4.1 El paradigma holístico y sus principios aplicados al Buen Vivir**

Es conveniente previamente precisar qué es el paradigma holístico y cuáles son sus principios. La holística es una tendencia que analiza los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones de las partes que le conforman o definen, donde

el todo es más que la suma de sus partes, es decir, el todo (el holos) trasciende de la suma de las partes para ser definido por la interdependencia entre ellas, lo cual expresa un sistema complejo y dinámico.

La complejidad y lo dinámico se identifica con un sistema eco-antroposocio-cultural-cósmico-histórico, donde todos los seres vivos están inmersos y se consideran como seres auto-eco-organizadores. Esto significa que para practicar el holismo no se debe escoger el camino espiritual o el material, sino entender que ambos están interconectados.

Según Barrera (2010) los principios holísticos son: complementariedad, evolución, continuidad, integralidad, relaciones holosintéticas, holográfico y posibilidades abiertas.

Basado en los principios holísticos expuestos por Barrera (2010) se conjugan estos principios con los principios de la cosmovisión andina como paradigma supremo del Buen Vivir, indicados por Achig (2019), tal como se expone a continuación:

Existe una conexión en la transcendencia de lo particular, del ser vivo, con el cosmos pasando por la naturaleza, lo espiritual, lo cultural y lo humano, lo cual expresa **el principio holográfico** en la construcción del individuo planetario con un compromiso y ética con lo local considerándose como parte fundamental del universo.

Todo está relacionado con todo, conectado, acoplado, no existe sujeto ni objeto aislado, el ser vivo coexiste con una conectividad íntima con el cosmos, la naturaleza, lo espiritual y lo humano, de ahí, que el **Principio de la Integralidad** está contenido en la ecuación espíritu-cosmos-naturaleza-hombre, que propone la indivisibilidad del todo, el todo como totalidad conformada por una red de interrelaciones, dentro de una dinámica de interdependencia, por lo cual la interpretación de la realidad es abordada como una integralidad.

Cada objeto, sujeto o fenómeno tiene su opuesto correspondiente en una simetría y armonía que se exige a ambos para definirlo. La noche y el día, la mano izquierda y la mano la derecha, las cargas negativas y las cargas positivas. Esta correspondencia es la fuente del equilibrio y de la armonía del universo a todas las escalas. Los fenómenos, objetos y sujetos diferentes se complementan en la formación de la totalidad, como **principio de la complementariedad** que sugiere la inclusión, la

tolerancia a las diferencias, lo objetivo con lo subjetivo, lo racional con lo intuitivo y emocional, la integración de lo plural, lo espiritual con lo natural y lo humano.

Las interrelaciones se expresan como actos de reciprocidad en actuaciones con ética y respeto frente al otro y viceversa, ya que el **principio de reciprocidad** no sólo es entre humanos, sino que incluye a todas las dimensiones del cosmos, especialmente la naturaleza y la trascendencia cultural y/o espiritual.

El espacio-tiempo se manifiesta en forma de espiral en movimiento permanente, definiendo el **principio continuo y recursivo** que se desarrolla en forma progresiva, irreversible y cuantificable, anteponiéndose a la linealidad del tiempo según la cosmovisión occidental.

La vida es una evolución y vivencia permanente abierta al aprendizaje, donde se imbrican lo visible y lo no visible, lo objetivo y no objetivo. **El principio de la evolución** se expresa en el andar por diversos caminos hacia estadios superiores, donde las vivencias son aprendizajes de la diversidad de interrelaciones del universo-naturaleza-cultura-hombre.

La convivencia en comunidad es posible cuando se logra el consenso y la voluntad de encontrarse para proyectar, construir y actuar, es la vida en colectivo, en armonía en equilibrio, en relaciones horizontales de respeto a la pluralidad. El sistema comunitario se sustenta en el **principio de las relaciones holosintéticas** en la concepción y práctica de la vida, se basa en la visión colectiva de los medios de producción, no existe la apropiación individual sino la propiedad comunitaria. Así mismo sucede con los saberes y conocimientos, son colectivos no individuales y se siguen practicando en las comunidades, cuya transmisión se hace de generación en generación.

### **3.4.2 Aportes epistémicos del Buen Vivir al Desarrollo Humano: Cultura de la vida**

El Buen Vivir como filosofía de vida da prioridad a la naturaleza antes del ser humano, es decir, no se concibe la vida humana sin una relación armoniosa y en equilibrio con la naturaleza. Este planteamiento se enmarca en los saberes védicos de los pueblos ancestrales que enfatizan en la interconexión hombre - mente -naturaleza

y espíritu. La sobrevivencia de la humanidad depende obligatoriamente de las condiciones saludables del planeta, de ahí que salvar el planeta es salvar la humanidad.

La vida en comunidad representa la convivencia donde todos se interesan por todos, se interesan por la vida como prioridad por encima de los recursos y su distribución y los intereses humanos particulares o grupales. Vivir en comunidad exige la voluntad y la disposición de reconocer y respetar las diferencias y, sobre estas diferencias, construir consensos mediante diálogos. Vivir Bien es saber comunicarse. En el Estado Plurinacional se pretende retomar la comunicación que existía en las comunidades ancestrales. El diálogo es el resultado de esta buena comunicación que debe permitir comunicarse como lo hacían nuestros ancestros y resolvían los problemas.

El equilibrio en la vida comunitaria se sustenta en el respeto al otro, respeto a las diferencias y en el encuentro inclusivo y sin discriminación, lo cual incluye a todos los seres vivos que conviven en el planeta. Esta convivencia que responde a la complementariedad universo-hombre-naturaleza implica el respeto a los derechos cósmicos por encima de los derechos humanos, lo cual incluye el respeto a los derechos de la madre naturaleza.

La sociedad que se forma con la vida comunitaria debe ser una sociedad equitativa y sin exclusión, donde la unidad del todo como sociedad sea convocada por la defensa de la identidad, que es mucho más importante que la dignidad, con principios y valores arraigados a la herencia histórica de las raíces ancestrales que vivieron en armonía con la naturaleza y la cultura.

## CUARTO EVENTO

### CONSTRUCTO GNOSEOLÓGICO

Este evento consiste en la presentación del constructo gnoseológico de la investigación, como fundamento de la gestión del conocimiento para el desarrollo humano, en las universidades ecuatorianas, desde el paradigma del Buen Vivir, entendida la gnoseología como la rama de la filosofía que estudia la posibilidad, el origen o medios, la naturaleza o esencia y la fenomenología del conocimiento.

En este sentido, se aborda el examen gnoseológico de los saberes ancestrales como antecedentes históricos del paradigma del Buen Vivir, a los fines de identificar referentes gnoseológicos útiles en la construcción de lineamientos estratégicos para la gestión del conocimiento en las universidades ecuatorianas, de acuerdo con los cambios propuestos por el Plan Nacional.

Este evento se estructura en cuatro partes: los saberes ancestrales como núcleo del conocimiento, la cultura ancestral y su estructura social, el dogmatismo y escepticismo de los saberes ancestrales y la sabiduría védica de los saberes ancestrales. Del análisis de esta temática se establece la síntesis del constructo gnoseológico referencial para la gestión del conocimiento en las universidades ecuatorianas en su propósito de adaptarse a los lineamientos del Plan Nacional del Buen Vivir para la educación superior de la República del Ecuador.

#### **4.1 Los saberes ancestrales como núcleo del conocimiento**

En este apartado se desarrollan los siguientes aspectos: los saberes ancestrales como registros sociales, los saberes ancestrales como conocimientos tradicionales en el debate contemporáneo, la contextualización de los saberes ancestrales como referentes de análisis de la investigación, el recorrido del

Eurocentrismo a la descolonización del ser y el saber del Buen Vivir y, por último, los saberes ancestrales como conocimiento acientífico.

#### **4.1.1 Los saberes ancestrales como registro social**

Las sociedades han ido registrando informaciones de sus conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres relacionadas con su interpretación del mundo y prácticas de vida, desde complejos ritos hasta las más sencillas narraciones que ejemplifican actitudes y pautas pragmáticas cotidianas. Son significativos los registros de la concepción que la sociedad posee de sí misma, de sus relaciones con otras sociedades, de su relación con el mundo circundante y la vida material de la comunidad.

Este conjunto de conocimientos constituido en un corpus orgánico se halla concentrado en la mitología, el recitativo, la ceremonia, el ritual, el canto. De manera acabada, son los mitos "el lenguaje de los antiguos", el que sirve de pauta de comportamiento de la sociedad sobre cada acto, cada elaboración y el contenido de cada elemento de la cultura material.

Según Centeno (2018), este cuerpo de conocimientos rige la actividad social, es el "cuerpo teórico" de la praxis cotidiana, tales conocimientos poseen un momento en que su reflexión se convierte en el eje colectivo de la sociedad, el cual se lleva a cabo en ocasión de los rituales, cuando se narran las historias en el lenguaje memorizado, a la vez que en él se entra en el tiempo de la ceremonia con la simbolización de los actos ancestrales que se narran en los recitativos y los cantos que se ejecutan; de ahí que el ritual se convierte en la emulación colectiva de los actos originarios expresados en códigos simbólicos que más adelante, en la vida cotidiana, permiten al individuo controlar su actividad social.

Estos conocimientos registrados allí producen un mundo ritualizado, una cosmogonía y cosmovisión que rigen el ordenamiento social, entendiendo por cosmogonía una narración mitológica sobre el origen del cosmos y su posterior desarrollo, es decir, el origen del mundo y la evolución del universo. Existe un sin número de cosmogonías, las cuales se han desarrollado a lo largo de toda la historia

por distintas culturas, tales como la cosmogonía azteca, la budista, la egipcia, la árabe, la hindú, etc. Las cosmologías prehispánicas en América narraban sobre el origen, el devenir y la estructura del universo, asignando un lugar y un sentido a todos los seres y estableciendo un orden en sus relaciones.

La cosmovisión constituye una imagen o figura general de la existencia, realidad o mundo que una persona, sociedad o cultura se forman en una época determinada y suele estar compuesta por determinadas percepciones, concepciones y valoraciones sobre dicho entorno, de manera que una cosmovisión no es una teoría particular acerca del funcionamiento de alguna entidad particular, sino una serie de principios comunes que influyen teorías o modelos a todos los niveles, dicho de otra forma, una idea de la estructura del mundo que crea el marco o paradigma para las restantes ideas.

Para Florestano (2000), la cosmovisión de los pueblos indígenas abarca, tanto su forma de pensar y concebir el mundo (cuyo origen es la creación) como su relación constante con la naturaleza, la cual es vista no como un ente al que se le da un valor económico sino, contrariamente, como una Madre. De modo, que la visión cósmica del mundo andino, es un proceso de vida, que implica un despertar de los conocimientos, sentimientos y saberes ancestrales, basado en el respeto, la complementariedad y la reciprocidad con toda la naturaleza y el cosmos, tomando conciencia de que todo lo que sucede en el entorno material y físico.

Destaca Verese (2018) que los conocimientos ancestrales, como registro social, tienen un recorrido ético territorial sustentado en la vida socio-biológica de los pueblos originarios, en la relación individuo-comunidad-cultura-naturaleza que conforma un paradigma particular con principios y valores significativos, diferenciables, con sentido de pertenencia que sustenta la fuerza psicosocial y emocional de la identidad cultural, creando una cosmovisión muy particular que enfrenta la cosmovisión occidental que es des-territorializada, sin lugar, sin cultura local, con una responsabilidad social y moral anónima y limitada.

Añade dicho autor, que los sistemas indígenas de conocimiento están enraizados profundamente en la tierra, en la comunidad de relaciones totales, en lugares concretos construidos social y culturalmente durante siglos y milenios, los

cuales tienen nombres y memorias antiguas, paisajes de diálogos relacionales milenarios, de eco-desarrollo de todos los organismos animales y vegetales, de todas las aguas, rocas, vientos y estrellas, así como de todos los entes simbólicos tangibles e intangibles que otorgan orden o provocan desequilibrio en la vida o en la muerte.

#### **4.1.2 Los saberes ancestrales como conocimientos tradicionales en el debate contemporáneo**

Los conocimientos ancestrales se enmarcan en los conocimientos tradicionales, los cuales se refieren al conjunto de conocimientos, principios, valores, actitudes y prácticas que comparte una comunidad en un territorio determinado. Estos conocimientos se transmiten como una herencia cultural de generación en generación en los entornos comunitarios y familiares.

Esta herencia cultural mediante el aprendizaje comunitario conforma un sistema cultural local identificado con varias dimensiones, a saber, la dimensión simbólica expresada en valores, símbolos, arquetipos, mitos, espiritualidad, religiones; la dimensión social configurada en patrones de organización social comunitarios y familiares, sistemas de gobierno, de administración, de justicia y resolución de conflictos y la dimensión tecnológica referida a las habilidades, experiencias, tecnologías (técnicas y herramientas), sistemas productivos, gastronomía y arquitectura.

Los conocimientos tradicionales, como expresión de lo local, han tomado mucha visibilidad y reconocimiento en las nuevas relaciones entre lo global-local, donde están surgiendo las singularidades y particularidades locales en contraposición a la globalidad que impone una cultura y saberes estandarizados y homogéneos, de lo cual se infiere que los conocimientos tradicionales son un gran aporte para la humanidad, ya que son portadores y preservadores de la diversidad cultural como patrimonio humano, según la Declaración de la UNESCO (2005) sobre protección y promoción de las expresiones culturales.

En ese mismo documento de la UNESCO, se indica que la diversidad cultural es patrimonio humano y debe ser reconocida y promovida a beneficio de las actuales y futuras generaciones, ya que la diversidad cultural es necesaria para la supervivencia

de la humanidad, así como la biodiversidad es necesaria para la supervivencia de la naturaleza. Todas las formas de conocimiento son recursos extremadamente importantes para enfrentar desafíos globales tan difíciles como el cambio climático, por ejemplo.

Desde esta perspectiva contextual se definen los conocimientos ancestrales como todos aquellos saberes que poseen y producen los pueblos y comunidades indígenas (pueblos originarios), que han sido transmitidos de generación en generación por siglos como una herencia cultural. Estos conocimientos ancestrales han resurgido con gran pertinencia en el debate contemporáneo, a raíz de la crisis paradigmática que vive la humanidad con el agotamiento del paradigma de la modernidad, convirtiéndose de manera progresiva en paradigma alternativo como filosofía de vida y de desarrollo frente a la cosmovisión occidental.

#### **4.1.3 Contextualización de los saberes ancestrales como referentes de análisis de la investigación**

El contexto de análisis de los saberes ancestrales es la República del Ecuador, con una población predominantemente mestiza (82,2 %), compuesta por nacionalidades y pueblos indígenas, algunos de los cuales tienen inclusive su propia lengua. Su presencia es mayor en la región amazónica, incluso con presencia transfronteriza, y en la sierra. El Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 señala que el 8% de la población se identifica como indígena. De ahí, que Ecuador es un Estado de derecho, intercultural y plurinacional, constituyendo un territorio donde coexisten diferentes pueblos, nacionalidades y comunidades indígenas.

Los pueblos indígenas (según datos del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Codenpe) son los siguientes:

- **Chibuleo** (12.000) - Provincia de Tungurahua, cantón Ambato. Lenguas: kichwa y español.
- **Cañarí** (150.000) - Azuay, cantones: Cuenca, Gualaceo, Nabón, Santa Isabel, Sigüig y Oña. Cañar, cantones: Azogues, Biblián, Cañar, Tambo, Déleg y Suscal. Lenguas: Kichwa y español.

- **Karanki** (6.360) - Imbabura, cantones: Ibarra, Antonio Ante, Otavalo y Pimampiro. Lenguas: kichwa y español.
- **Cayambi** (147.000) - Pichincha, cantones: Quito, Cayambe y Pedro Moncayo. Imbabura, cantones: Otavalo y Pimampiro. Napo, el cantón: El Chaco. Lenguas: kichwa y español.
- **Kisapincha** (12.400) - Tungurahua, cantones: Ambato, Mocha, Patate, Quero, Pelileo y Tisaleo. Lenguas: kichwa y español.
- **Kitukara** (100.000) - Pichincha, cantones: Quito y Mejía. Lenguas: kichwa y español.
- **Panzaleo** (58.738) - Cotopaxi, cantones: Latacunga, La Maná, Pangua, Pujilí, Salcedo, Saquisilí y Sigchos. Lenguas: kichwa y español.
- **Natabuela** (15.000) - Imbabura, cantones: Antonio Ante e Ibarra. Lenguas: kichwa y español.
- **Otavalo** (65.000) - Imbabura, cantones: Otavalo, Cotacachi, Ibarra y Antonio Ante. Lenguas: kichwa y español.
- **Puruwá** (400.000) - Chimborazo, cantones: Riobamba, Alausí, Chambo, Guamote, Pallatanga, Penipe y Cumandá. Lenguas: kichwa y español.
- **Palta** (24.703) - Loja, cantón: Paltas. Lengua: español
- **Salasaka** (12.000) - Tungurahua, cantón: San Pedro de Pelileo. Lenguas: kichwa y español.
- **Saraguro** (50.000) - Loja, cantones: Saraguro y Loja. Zamora Chinchipe, cantón: Zamora. Lenguas: kichwa y español.
- **Waranka** (67.748) - Bolívar, cantones: Guaranda, Chillanes, Echeandía, San Miguel y Caluma. Lenguas: kichwa y español.
- **Huancavilca** (100.000) - Santa Elena. Guayas: desde la Isla Puná hasta el sur de la provincia. Lengua: español.
- **Manta** (168.724) - Manabí, cantones: Portoviejo, Manta, 24 de Mayo, Puerto López, Jipijapa, Montecristi. Guayas: Playas y Guayaquil. Lengua: español.
- **Secoya** (380) - Sucumbíos, cantones: Shushufindi y Cuyabeno. Lengua: Paicoca.
- **Siona** (360) - Sucumbíos, cantones: Putumayo y Shushufindi. Lenguas: paicoca y español.

- **Cofán** (800) - Sucumbíos, cantones: Lago Agrio, Cuyabeno y Sucumbíos. Lengua: Aíngae.

Las nacionalidades (según datos del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Codenpe) son las siguientes:

- **Awá** (población 3.082) - presente en provincias de Carchi, Esmeraldas, Imbabura.

- **Chachis** (8.040) - Esmeraldas.

- **Épera** (300 - datos de 2011) - Esmeraldas.

- **Tsa'chila** (2.640 - 1997) - Santo Domingo de los Tsáchilas.

- **Achuar** (5.440 - 1998) - Pastaza y Morona.

- **Andoa** (800) - Pastaza.

- **Cofán** (800) - Sucumbíos.

- **Huaorani** (2.200 - 1999) - Orellana, Pastaza y Napo.

- **Secoya** (380) - Sucumbíos.

- **Shiwar** (697 - 1992) – Pastaza.

- **Shuar** (110.000) - Morona, Zamora, Pastaza, Napo, Orellana, Sucumbíos, Guayas, Esmeraldas.

- **Siona** (360) - Sucumbíos.

- **Zápara** (450 - 2001) – Pastaza.

- **Kichwa** (80.000 - 2001) - Sucumbíos, Orellana, Napo y Pastaza 80.000.

- **Kichwa** (2'000.000) - Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Cañar, Azuay, Chimborazo, Loja, Zamora y Napo.

Estas comunidades tienen una identidad, costumbres y conocimientos ancestrales, producto de una cosmovisión y de una convivencia social anterior a la llegada de los descubridores de América. Se mantiene una conexión con la tierra y sus recursos naturales. Estos saberes ancestrales han sido avasallados por un proceso de colonización (colonialidad) de los saberes que se originó desde el mismo momento de la llegada de los conquistadores a América.

Fernández y Sepúlveda (2014) plantean que la colonialidad del saber es el resultado de un proceso que consiste, primero, en relegar el conocimiento producido

por los grupos colonizados, dominados y minorizados en la periferia de la formación intelectual y, segundo, en imponerles otra forma de interpretar, entender y hacer el mundo. Así, se observa cómo la violencia, ejercida por un modo particular y etnocéntrico de construir el conocimiento, ha sido fuertemente cuestionada estos últimos decenios por una nueva generación de intelectuales indígenas, vinculados al campo académico formal, quienes abogan por la reivindicación de las filiaciones y epistemes alternativas, así como por la descolonización del saber y apertura de las estructuras donde éste se edifica.

Para Lander (2000) existe una colonialidad del saber, marcada por un eurocentrismo que ha privilegiado la modernidad producto de un discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, el cual en una de sus dimensiones hace énfasis en la “necesaria superioridad de los saberes que produce una sociedad (ciencia) sobre todo otro saber” (p. 23).

De acuerdo con lo anterior, se puede señalar que el saber está determinado por la aprobación de aquellos denominados superiores y es producto de lo que se desea sea conocido, dejando a un lado saberes y conocimientos producto del quehacer diario o de la cultura propia de los pueblos, transferidos de generación a generación y validados por éstos. No obstante, en el año 2000, se da inicio a un movimiento que permitió, tanto a Ecuador como a Bolivia, impulsar desde las sociedades indígenas el reconocimiento de estos saberes y no fue sino hasta la Constitución de la República del Ecuador del 2008 cuando fueron reconocidos e introducidos como parte de su multiculturalidad.

En el marco de esta realidad, Lander (2000) considera que “sólo determinadas formas de conocimiento fueron consideradas como apropiadas para los programas de desarrollo: el conocimiento de los expertos entrenados en la tradición occidental. El conocimiento de los “otros”, el conocimiento “tradicional” de los pobres, de los campesinos, no solo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo” (p.43).

El conocimiento de los otros, se fundamenta en creaciones empíricas, que se enriquecen de generación en generación, aplicados a la vida diaria de la comunidad y están presentes en el imaginario social de las etnias. En la Constitución de 2008, en

su Título VII: Régimen del Buen Vivir, se expresan los postulados de la convivencia social, inclusión y la equidad, biodiversidad y recursos naturales, salud, educación y cultura; reconociendo el conocimiento de los pueblos indígenas del Ecuador.

En Ecuador, la emergencia de los indígenas como sujetos políticos en la vida pública, puso de manifiesto que existen otras formas de pensar el Estado, según Castro Gómez y otros (2002), eso trajo como consecuencia que en lugar de una sustitución de la episteme moderna, en la nueva Constitución del 2008 se planteara una contribución a su enriquecimiento, tratando de evitar la desaparición del conocimiento de los pueblos indígenas; planteándose un diálogo entre los conocimientos occidentales y los saberes indígenas ancestrales, de manera de establecer una compatibilidad y lograr las transformaciones necesarias que permitieran la coexistencia de ambas formas de conocimiento.

Para comprender el alcance de este fenómeno, es preciso revisar el recorrido que ha tenido el proceso de descolonización del ser y el saber en Ecuador a partir del paradigma del Buen Vivir.

#### **4.1.4 El recorrido del Eurocentrismo a la descolonización del ser y el saber del Buen Vivir**

El término etnocentrismo se deriva de dos palabras griegas “ethnos” y “Kentron”, que en griego significa “ethnos” nación y “kentron” centro. La Real Academia Española (2020) señala sobre el significado de la palabra etnocentrismo que es una “Tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades”.

En torno a este término, Bizumic (2014) comenta que el concepto de etnocentrismo es acuñado desde las ciencias antropológicas y es utilizado por primera vez en los escritos de Gumpłowicz en 1883 y lo presenta en un fragmento de uno de sus libros en los siguientes términos “Hasta ahora, la mayoría de los escritos de la historia está dominada por puntos de vista etnocéntricos limitados... Se puede decir cómodamente que la mayor parte de la escritura histórica hasta ahora en realidad solo ha surgido de esta necesidad subjetiva de los seres humanos de glorificar su propia y más cercano y al mismo tiempo humillar y mancillar lo ajeno y lejano (p. 4).

En la cita, Gumplowicz presenta una postura contraria a la presentada por los escritores de la historia, donde los seres humanos colocaban como glorioso lo que le pertenecía y lo que lo rodeaba, mientras que lo que no era de su pertenencia la tendencia era a humillarlo (Gumplowicz, 1883 citado por Bizumic, 2014).

Para el año de 1919 Sumner, presenta una concepción del etnocentrismo, centrada en la camaradería y cohesión de un grupo, tal afinidad les permite verse como un grupo superior ante otros grupos, pasando por la defensa de sus intereses ante quienes ellos piensan les adversan. No obstante, Sumner estuvo influenciado por Gumplowicz quien era un científico social alemán, ambos teóricos coincidían en sus ideas, por tal razón, se considera que Sumner hace suyo el concepto de etnocentrismo traducido desde el alemán.

Las definiciones realizadas por Gumplowicz y Sumner sobre el etnocentrismo son muy similares, sin embargo, este último incluyó la devoción y la cohesión grupal, la defensa de intereses grupales contra grupos externos. Bizumic (2014) señala que algunos ejemplos sobre etnocentrismo presentados por Sumner, se pueden encontrar en los escritos de Gumplowicz, tales como el generalizado mito de que el origen humano está en el propio grupo étnico, los griegos perciben a otros grupos como bárbaros, los chinos llaman a su país el "Reino Medio", o la creencia de los judíos de que son el "pueblo elegido". Así mismo, plantea que Rorty en su filosofía posee uno de los aspectos más controversiales en su acusado antiuniversalismo epistemológico.

Para Iglesias (1997) el etnocentrismo es una consecuencia de cierta posición epistemológica que anula a las democracias liberales y progresistas, asumiendo entonces la tradición y cultura como el eje del pensamiento ético-político. Es así como, el etnocentrismo pasa por reconocer las condiciones particulares e históricas de una sociedad, donde sus individuos adquieren su léxico, fijando una postura única, donde no se da cabida a otro punto de vista.

De ahí, que se configura una postura opuesta a lo que tradicionalmente ha insistido en saltar el punto de vista particular, para pasar a algo más universal y trascendente. Farfán (2009) señala que Rorty "intenta desarrollar una teoría política que relegue toda idea de objetividad y relativismo y, en contraste, esgrime el etnocentrismo liberal" (p. 110). Para Rorty (1996) se trata entonces de dividir a la

especie humana en dos grandes grupos: el ethnos, donde convivimos y estamos presentes y los demás ante quienes hay que justificar nuestras creencias.

Basado en lo anterior, se puede decir que en una comunidad donde sus creencias sean colectivas, estas pueden ser discutidas y sus conclusiones son provechosas, sin embargo, cuando no se comparten las creencias se cae en la descalificación de las creencias de los demás. Farfán (2009) señala que “el etnocentrismo no significará el encierro total en la propia cultura, antes bien, desea abrirse a otras culturas a través del consenso y no de la imposición, pero cuyo punto de partida es el -nosotros-” (p. 111).

Por tanto, es interesante observar cómo Rorty (1996) ubica la cultura liberal por encima de otras culturas, donde el liberalismo (el nosotros) es más plausible que las demás posturas, al acotar “Tendríamos que decir que, en la práctica, debemos privilegiar a nuestro propio grupo, aun cuando puede no haber una justificación no circular para hacerlo. (...) Nosotros los intelectuales liberales norteamericanos deberíamos aceptar el hecho de que tenemos que partir de donde estamos, y que esto significa que hay numerosas perspectivas que simplemente no podemos tomar en serio” (p. 49).

Tomando como base lo señalado, el autor indica que su etnocentrismo es abierto, Rorty (1996b) asevera que “Los liberales que son a la vez conocedores de la diversidad y racionalistas ilustrados no pueden salir de este aprieto. Su racionalismo les compromete a dar sentido a la distinción entre juicio racional y sesgo cultural” (p. 281).

Ante este escenario, otras disciplinas tratan de explicar el fenómeno del predominio de grupos sobre otros grupos, es así como, desde el punto de vista sociológico se habla del eurocentrismo. Para Dussell (1997), el eurocentrismo es visto como una posición hegemónica desde Europa sobre otras regiones, culturas y grupos sociales y sienta su génesis a partir de considerar que Europa en el marco de sus procesos históricos y como protagonista de los mismos, se vislumbra como el eje central y superior, que obliga a desarrollar a los más primitivos o inferiores, esto mediante los procesos educativos o incluso el uso de la violencia, derivando en procesos colonizadores de pueblos considerados inferiores.

Como complemento a lo expuesto, se analiza la relación de la ideología emancipadora y el reconocimiento institucional del conocimiento ancestral, en tal sentido, se acude, en primera instancia al llamado Giro Decolonizador que expone Mignolo (2007), con la emergencia de poner en valor las aspiraciones de las minorías indígenas, cuyas demandas fueron silenciadas con la llegada de la modernidad al continente americano y, específicamente, a Latinoamérica. Mignolo (2007: 29) expresa “El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad”

Autores como Dussell (1977) hacen coincidir históricamente a la modernidad con la colonización, a la cual vino adosada la lógica del capitalismo y por ende el eurocentrismo, de tal manera que esos cuatro términos: Modernidad, Colonialismo, Capitalismo y Eurocentrismo vienen de la mano de la conquista en el año 1492, planteando que, contrario a la idea de que la modernidad para los latinoamericanos inició con la Revolución Francesa, dicho proceso parte desde el momento mismo de la conquista y eso da origen a una filosofía latinoamericana que es la que ha marcado la visión histórica y económica de estos pueblos y no aquella que fue construida bajo el mito de la historia de Heidegger.

Durante la época de la colonia se produjo una tipificación del sujeto originario del nuevo continente, porque, aunque se reconocía a los pueblos indígenas, se hacía no como pueblos con igualdad de derechos, sino como seres humanos paganos, es decir, como seres inferiores (Hegel, 1970; Ayala, 2017). Esta tipificación que fue recalcada en la reunión de Valladolid a mediados del siglo XVI en el Reino de Castilla por Bartolomé de las Casas e Inés de Sepúlveda ubicaba al indio de la colonia por no tener en principio el catolicismo como eje de fe, por no estar catequizado.

De tal manera que, todo lo que es el proceso de discusión sobre la colonialidad y la decolonialidad y sobre la entrada a la modernidad, posmodernidad y transmodernidad, dio origen a corrientes de pensamiento de autores americanos y latinoamericanos, citados por Dussell (1995), tales como Fanon, Quijano, De Sousa, Mignolo, Wals, Grosfoguel, Maldonado-Torres, denominadas la Teoría de la Liberación (en Centroamérica esta propuesta más bien de carácter filosófica ha estado vinculada

a la Teología de la Liberación), la cual ha sido el motor de un discurso mediado por una ideología emancipadora, contraria al movimiento capitalista y más reciente a los movimientos neoliberales.

Esta postura crítica alcanza su clímax a finales de los años 50 y principios de los 60, creando una especie de movimiento revolucionario en torno a la colonialidad de los saberes. Se inició así la búsqueda incesante de un mapa que permitiera interpretar la realidad del nuevo continente, pero sobre todo prevalece exponer a la luz una historia oculta, plena de conocimientos que le son originarios, distinta a una filosofía e historia universal, aristotélica, mediterránea, en resumen, eurocentrista.

Es así como se proclama que existe una filosofía Latinoamericana que configura la epistemología pluralista, multicultural y emancipadora, la cual enfatiza el paradigma indígena como respuesta al proceso colonialista y como una práctica de recuperación de los saberes de los pueblos de la región. Esta novel posición filosófica, cuyo principal asidero en la ideología marxista y/o de pensamiento de la izquierda, abrió el debate acerca del modelo de Estado que posibilitara el reconocimiento de esa realidad de los pueblos indígenas y de las potencialidades e ideología de los pueblos latinoamericanos, ese es quizás el modelo de Estado que se ha estado ensayando en los últimos tiempos en muchos países latinoamericanos como es el caso de Ecuador.

#### **4.1.5 Los saberes ancestrales como conocimiento científico**

El conocimiento, con independencia de los procesos naturales asociados a su origen (Teoría Epistemológica Genética de Piaget), se puede asociar a dos grandes categorías que responden al interés de la presente investigación, el conocimiento científico y el conocimiento científico.

En una primera instancia el conocimiento científico, definido por Bunge (2004), como un “conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable, pero no infalible... un producto de la actividad humana en la comunidad social y comunidad científica, mediante el cual el hombre ha alcanzado una reconstrucción conceptual del mundo”.

Se trata del conocimiento institucionalizado, que se estructura en el diseño curricular de la oferta académica de las instituciones educativas en todos sus niveles, y cuya producción intelectual ha sido objeto de acreditaciones científicas por

excelencia. Una segunda tipología es la asociada al conocimiento acientífico referida por Bourdieu (1998) como “Un conocimiento no científico llamado vulgar, ordinario o de sentido común. Es la base del sentido inmediato entre los individuos de una misma cultura, y opera como una especie de entendimiento práctico que compone un sistema de esquemas incorporados que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son adquiridos en el curso de la historia individual y funcionan en la práctica y para la práctica” (p. 131).

Resalta de la cita anterior, como clave interpretativa, el elemento cultural e histórico colectivo, que da cuenta de lo que Estermann (2006) (citado por Suárez-Guerra, 2019) define como “saberes ancestrales”, caracterizados por estar “Construidos en la praxis vital comunitaria; conservada y recreada por los “mayores sabios” de las “comunidades”, “pueblos” o “nacionalidades”; no por expertos, intelectuales o académicos validados formal, institucionalmente, por otros expertos, intelectuales o académicos formados y preparados ex profeso para desempeñar este oficio” (p. 131).

Este concepto precisa un elemento de orden natural enclavado como parte de la cultura de una sociedad que, de manera tradicional, pasa de generación en generación a través de prácticas y comunicación oral directa de sus pobladores liderada por los patriarcas (Weber, 1977). Estos conocimientos acientíficos han generado una amplia discusión sobre la naturaleza de su reconocimiento por parte del Estado Ecuatoriano y es así como, en el Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación del Ecuador (Registro Oficial 899 de 9 de diciembre de 2016), en su título VI: de los Conocimientos Tradicionales, expresa:

Artículo 511.- Conocimientos tradicionales. Son todos aquellos conocimientos colectivos, tales como prácticas, métodos, experiencias, capacidades, signos y símbolos propios de pueblos, nacionalidades y comunidades que forman parte de su acervo cultural y han sido desarrollados, actualizados y transmitidos de generación en generación. Son conocimientos tradicionales, entre otros, los saberes ancestrales y locales, el componente intangible asociado a los recursos genéticos y las expresiones culturales tradicionales.

Estos conocimientos tradicionales pueden referirse a aspectos ecológicos, climáticos, agrícolas, medicinales, artísticos, artesanales, pesqueros, de caza, entre otros, mismos que han sido desarrollados a partir de la estrecha relación de los seres humanos con el territorio y la naturaleza.

Introduciendo este marco normativo la definición de los tipos de manifestaciones que configuran esos saberes ancestrales: “prácticas, métodos, experiencias, capacidades, signos y símbolos”, pero emerge el tema local de los pueblos indígenas que habitan una determinada región, y que a su vez se encuentra articulado con el Sumak Kawsay / Buen Vivir, derechos de la Naturaleza y el Estado plurinacional e intercultural presente en la Constitución de Montecristi.

Para Suárez-Guerra (2019) no se trata de una relación de superioridad o inferioridad entre el conocimiento científico y acientífico, es más bien la respuesta a una complementariedad que es de orden natural, que obedece al origen mismo del hombre (*homo sapiens*) y su relación con un entorno que le es propio. “Las diferencias en los modos de producción de conocimiento y sus productos no son naturales, biológicas ni genéticas, pues todos los *homo sapiens* poseen los mismos atributos y potencialidades físico-psíquico intelectuales fundamentales; obedecen a la diversidad de los modos de producción de vida de las diversas formaciones sociales, que se van configurando en ese diálogo complejo y múltiple entre el ser humano y éste y el resto de la naturaleza; son históricas” (p.139).

De ahí, agrega dicho autor, que las diferencias culturales entre los modos de producción de conocimiento y sus productos no establecen diferencias fundamentales imputables a una supuesta “naturaleza humana” especial, singular, “superior” o “inferior” de estos o aquellos pueblos, nacionalidades o comunidades, sino que son sólo expresiones diverso resultado del diálogo entre unos mismos atributos y potencialidades humanas con diversos contextos ecológicos.

Los argumentos citados ponen de manifiesto la necesidad de reconocimiento de los saberes ancestrales desde la realidad de los pueblos indígenas del Ecuador y sus conquistas socio-económicas y culturales, a la vez que constituyen una vertiente al tratamiento que sobre éstos hacen hoy día algunos autores (Crespo y Vila, 2014). Es importante destacar que todo este movimiento orientado al reconocimiento de los

pueblos y por ende de sus saberes, sienta su génesis en la Fenomenología Hegeliana (obra en español 2015).

Ahora bien, los modos de producción de conocimiento, es decir, los procesos de elaboración y/o de construcción de esa realidad por parte de las comunidades indígenas, han tenido un tratamiento más bien local, cuyas particularidades obedecen a la conformación de las etnias agrupadas en zonas, provincias y cantones, siendo estos últimos la unidad político-territorial más pequeña de la República del Ecuador y, que para efectos de esta tesis, se centrará su análisis en la Zona 3-Centro, conformada por las provincias: Tungurahua, Cotopaxi, Chimborazo y Pastaza.

No obstante, la otra arista acerca del tratamiento e institucionalidad de los saberes no colonizados, la exponen autores como Quijano, Dussel, Lander, Mignolo y Walsh, entre otros, que abordan la temática en un discurso sobre la Colonialidad del Poder y el Eurocentrismo, aspectos que serán objeto de una revisión y análisis posterior en este texto, ahondado en estos ejes temáticos.

Es preciso reconocer, sin embargo, un discurso y una acción que ha privilegiado un tipo de conocimiento sobre el otro, y que ha determinado la hegemonía ejercida, fundamentalmente gracias a la institucionalización del conocimiento. Esto fue acuñado por Destutt de Tracy (1964) como el término sociología del conocimiento y que, posteriormente, Gramsci asociaría a una hegemonía ideológica, ejercida por las instituciones al servicio del Estado y que a la postre servirían de mecanismo reproductor del modelo de Estado.

En este contexto, resulta oportuno hacer un repaso a los postulados de Berger y Luckman (1968), acerca de los mecanismos de construcción social de la realidad, los cuales remiten a un proceso de externalización del conocimiento, que no había sido justamente favorecido por el modelo desarrollista latinoamericano y, que más bien, gracias a las luchas de los pueblos indígenas, han podido alcanzar un reconocimiento jurídico de los saberes ancestrales en la Carta Magna del Ecuador.

#### **4.2 La cultura ancestral y su estructura social**

En este apartado se define y caracteriza la cultura, en términos generales, para abordar la conceptualización y dimensiones de la cultura ancestral, de manera particular.

#### **4.2.1 Definición y caracterización de cultura en general**

En esta investigación el concepto de cultura está referido al conjunto de rasgos y conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a una sociedad, un pueblo, grupo social o a una época, en sí, se refiere al acervo material y espiritual de un grupo social transmitido de generación en generación, a fin de orientar las prácticas individuales y colectivas: saberes, ideas, tradiciones, hábitos, creencias, costumbres, normas y modos de vida, valores, patrones, signos y simbología, lengua y herramientas, entre otros aspectos.

La cultura es una totalidad indivisible que tiene dimensiones definitorias intrínsecamente interconectadas como son: la dimensión inmaterial o espiritual, que corresponde a la cultura que se transmite por tradición. Por ejemplo: sistema de creencias, valores, lenguaje, música, leyes, etc. La dimensión material que se representa de manera material, como la tecnología, los bienes de consumo cultural y el patrimonio tangible. Por ejemplo: arquitectura, artes plásticas, vestimentas, cocina, herramientas, armas, etc.

Esta definición de cultura se refuerza con La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) quien ha definido a la cultura como "el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias".

Se resalta en este documento que la cultura ha dejado de ser únicamente una acumulación de las obras y conocimientos que produce una sociedad determinada y no se limita al acceso a los bienes culturales, sino que es a la vez una exigencia de un modo de vida que abarca también el sistema educativo, los medios de difusión, las industrias culturales y el derecho a la información.

#### **4.2.2 La cultura ancestral, concepto y dimensiones**

La cultura ancestral como su nombre lo indica está relacionada con la cultura tradicional de los pueblos o sociedades que ha sido transmitida de generación y en generación a través de los siglos, entendida la cultura tradicional, tal como la define la UNESCO en la Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular (1989) como: el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social.

Esta cultura tradicional está representada por las normas y los valores que se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes.

La cultura ancestral es, entonces, una cultura relacionada con sociedades, naciones, pueblos, comunidades o grupos que existieron en el pasado remoto, que conjuga las dimensiones espirituales y materiales de la cultura de los antepasados. La cultura ancestral es parte del patrimonio de la humanidad ya que marca la trayectoria evolutiva del hombre en el Planeta Tierra. Este planteamiento se sustenta en el preámbulo del documento citado donde resalta la importancia de la cultura tradicional, ancestral, como patrimonio universal de la humanidad que permite fomentar, acrecentar y afirmar la identidad cultural de una nación, pueblo, sociedad o grupo social.

Así mismo, es pertinente expresar que el reconocimiento de la heterogeneidad territorial de naciones y pueblos con rasgos culturales diferenciales, singulares y particulares infiere la existencia de la pluralidad cultural, diversidad cultural que, así como la diversidad biológica es la fuente de riqueza de la naturaleza, la diversidad cultural es la riqueza o fortaleza de la humanidad. La diversidad cultural se manifiesta en la originalidad y la multiplicidad de culturas de cada una de las naciones y pueblos que conforman la humanidad, en consecuencia, la identidad cultural, que es parte

intrínseca y particular de los territorios, es también plural y diferencial de cada un territorio.

En esta investigación el concepto y las dimensiones de la cultura ancestral están referidas a la cultura de los pueblos originarios latinoamericanos, prehispánicos, en los cuales, sus expresiones culturales se han transmitido de generación en generación en forma hereditaria y, dentro de estas culturas prehispánicas, se asume como objeto de contextualización a la cultura ancestral andina.

Según Miras (1994), las consideradas culturas precolombinas suramericanas surgieron en Mesoamérica y en los Andes, desde el año 2.500 a.C. hasta el 1521 cuando florecieron espléndidas culturas. De norte a sur se puede hacer referencia a las culturas Anasazi, Misisipiana, Mexica, Tolteca, Teotihuacana, Zapoteca, Olmeca, Maya, Muisca, Taironas, Cañaris, Moche, Nazca, Chimú, Inca y Tiahuanaco entre otras.

#### **4.3 La cultura ancestral andina**

Es pertinente para esta investigación focalizar el análisis en la cultura ancestral andina. En esa dirección se acota que la cultura andina se ha desarrollado dentro del territorio de los Andes Centrales, principalmente. Los Andes Centrales ocupan la parte occidental y central de Sudamérica, incluyendo los territorios de Perú, Bolivia, norte de Chile, noroeste de Argentina y sur del Ecuador.

Basados en los estudios de Civallero (2008), esta región se caracteriza por la diversidad de su topografía, relieve y climas, en distancias cortas, motivando una suma de ambientes con nichos y micro-nichos ecológicos. Esta diversidad externa, por paradoja, constituye una de las bases fundamentales de la unidad del territorio andino, donde la altura y la llanura, los valles y las punas, las costas y la sierra, constituyen segmentos complementarios y de mutuo contraste.

Al igual que en el aspecto geográfico, el desarrollo de la cultura andina ofrece una gama de matices y de contrastes en su proceso, un espectro de culturas y subculturas diferenciables, pero que, en sus caracteres generales, todas forman parte de la gran unidad tradicional de la cultura andina, una cultura propia, originaria y peculiar, cuyos eventos históricos más importantes son comparables con sus similares

del mundo, desde todos los campos imaginables: político, social, religioso, cultural, lingüístico, educativo.

La importancia de las múltiples culturas de la cultura andina como totalidad radica en que constituye un alto porcentaje de la diversidad cultural global. Tanto a escala sudamericana como mundial, las sociedades indígenas son poseedoras de un inmenso mosaico de lenguas y de rasgos culturales, de filosofías y literaturas (orales y escritas), de prácticas y costumbres cotidianas. Su bagaje cultural tiene una íntima relación con el medio ambiente que poblaron (que no siempre es el que actualmente habitan) y proporciona un espectro interesante de conocimiento sobre el mundo y sus formas, muy diferentes al que muestra la cultura dominante globalizada.

Añade Civalero (2008), en Sudamérica, muchas de las palabras y actitudes de los pueblos originarios se han incorporado a los patrimonios mestizos propios de cada nación, lo que dota a estos últimos de una identidad única e indiscutible y sus tradiciones, sonidos y tiempos han sido (re)conocidos, en sus expresiones más generales, a lo largo y ancho del mundo. A pesar de la relativa continuidad de su presencia histórica, mayor en unos casos y menor en otros, así como del reconocimiento de sus derechos en un buen número de recomendaciones y tratados internacionales, los pueblos originarios, mundiales y regionales, continúan estando en el olvido, en su gran mayoría.

Existen diversas teorías respecto al origen de las culturas andinas, sostenidas cada una por diferentes autores, con diferentes visiones del funcionamiento de estas civilizaciones prehispánicas, como son:

**La teoría difusionista de Max Uhle (1856-1944)**, que propuso un origen costero para esta civilización, la cual posteriormente se habría expandido hacia los andes centrales. Según esta visión, hubo algún tipo de influencia mesoamericana ancestral, de México y América Central, siendo los Mayas y Aztecas los que difundirían e irradiarían su cultura a los andes centrales, al llegar por vía marítima a la costa peruana que impulsó a la organización de los pueblos pesqueros primitivos de esta región.

**La teoría autoctonista de Julio C. Tello (1880-1947)**, que propuso el origen de esta cultura en la selva amazónica peruana, siendo la Chavín la cultura primigenia

que luego se esparció por la geografía vecina. Su mirada rechazaba cualquier influencia extranjera, aunque otros autoctonistas pensaban también que era probable un origen costero.

**La teoría aloctonista de Federico Kauffman Doig (1928)**, quien planteó, en un principio la costa de Ecuador (Valdivia) como el origen más probable de la cultura andina, luego, en 1962 se retractó y cuestionó la tesis autoctonista de Trello, para entonces considerada la teoría oficial, refiriendo la existencia de un origen común para las altas culturas de Mesoamérica (México y Centoamérica) y del área andina, el cual estaría en la misma Mesoamérica de donde se habría esparcido al territorio actual del Perú, tomando en cuenta algunos elementos culturales del área andina procedentes de las culturas mayas y aztecas, aunque en su fase inicial, sin embargo, el autor abandonó definitivamente esta tesis en 1976.

Indistintamente del modo que haya sido su origen, ya que aún no hay consenso, se estima que las primeras culturas andinas surgieron cerca del período paleolítico, entre los años 5.000 y 9.000 a.C y las diferentes perspectivas de estudio de dichas culturas coinciden en que su período de auge o florecimiento se ubicó entre los siglos I y IX d. C.

#### **4.3.1 Características generales de las culturas andinas**

Al referirse a un conjunto diverso de culturas andinas, es posible también hallar ciertos rasgos característicos que evidencian su origen común, tales como: culturas con base agrícolas, que domesticaron diferentes variantes de maíz, papa, quinua, yuca, maní, coca, cacao, camote, frijoles, ajíes, algodón y zapallos, primordialmente, así como también practicaron el pastoreo de camélidos.

Desarrollo de grandes complejos de irrigación, así como andenes y terraplenes en las regiones montañosas, e inventaron el arado de pie andino (taclla). También compartieron técnicas de deshidratación y almacenamiento de alimentos y la elaboración artesanal de la cerámica, el tejido, el arte plumario, la arquitectura y en menor medida, la metalurgia.

Vestimenta conformada por túnicas atadas con faja a la cintura, turbantes y bolsas para la recolección, aunque conforme el tiempo pasó adaptaron sus

vestimentas a la geografía circundante. Compartieron un imaginario religioso panteísta, en el que eran comunes los tótems de animales (cabezas de felinos, peces, águilas y cóndores), así como un vocabulario más o menos común para nombrarlos.

#### **4.3.2 Culturas andinas y su ubicación territorial**

Las culturas andinas se extendieron a lo largo de la cordillera de los Andes, en el actual territorio de Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y, en menor medida, en la región oeste de Venezuela. Las culturas andinas fueron muchas y muy variadas, sin embargo, entre ellas destacan las siguientes:

**La civilización Caral:** surgida alrededor del 3.000 a. C. y desarrollada hasta el 1.800 a. C., es la cultura andina de la cual existe más nítida evidencia arqueológica, especialmente en la Ciudad Sagrada de Caral-Supe, ubicada a 182 km de Lima, considerada la ciudad más antigua de América. Los estudiosos comparan la antigüedad y originalidad de esta cultura con las ancestrales civilizaciones egipcia, mesopotámica, india y china, pero a diferencia de éstas, la Caral se desarrolló en el más completo aislamiento. Hay también quienes piensan que se trata de la civilización matriz del Perú.

**La cultura Mayo-Chinchipec-Marañón:** otra de las primeras culturas andinas y de las que más sólida evidencia permanece, fue nativa del sureste de Ecuador y el norte de Perú, en la cuenca del río Amazonas. Existió entre los años 5.000 y 2.500 a. C. y se caracterizó por su reconocible estilo de arquitectura en espiral, así como por sus yacimientos arqueológicos en los que hay presencia de conchas marinas de la costa del pacífico.

**La cultura Chavín:** descubierta por el arqueólogo Julio César Tello en 1919, se supuso inicialmente que era la cultura matriz del Perú, dado que sus yacimientos datan de entre el 1200 y 400 a. C., en la cuenca alta del río Marañón, especialmente en la antigua ciudad de Chavín de Huántar, ubicada a 462 km de Lima y a 3177 msnm. De los Chavín sobreviven importantes obeliscos y estelas, así como bustos escultóricos y restos arquitectónicos.

**La cultura Tihuanaco (*tiwanaku*):** esta es una importante cultura precolombina que floreció entre Bolivia, Perú y el norte de Chile entre 1500 a. C. y 1187 d. C., cuya

región central en su área de influencia era el lago Titicaca. Desde allí se expandieron hacia los valles cercanos y hacia la costa del Pacífico, y hasta San Pedro de Atacama en el Sur. Se trata de la cultura más longeva de la región, sobresaliente en la cerámica y los textiles, cuya ciudad principal, Tiwanaku, fue abandonada misteriosamente hacia el año 1200 d. C.

**La cultura Paracas:** otro de los importantes hallazgos del arqueólogo Julio César Trello, esta cultura precolombina existió entre los años 700 a. C. y 200 d. C., caracterizados por una avanzada textilería, cerámica y cestería. Se la considera antecesora de la cultura nazca, con la cual guarda evidentes semejanzas culturales, tanto así que muchos consideran a los Paracas como la etapa inicial de Nazca. Fueron descubiertos en 1925 frente a la bahía de Paracas y al sur de Pisco.

**La cultura Nazca:** desarrollada principalmente en los valles del Ica, en el actual Perú, entre los siglos I y IV d. C., son célebres por sus trazos sobre la pampa de Jumana, conocidos como las “líneas de Nazca”, con figuras de animales a una escala extraordinariamente grande y precisa. También fueron aptos en la cerámica y en la ingeniería, como lo evidencia el hallazgo de grandes acueductos destinados al riego agrícola. Son una cultura clave para el surgimiento de los Huari.

**La cultura Huari o Wari:** surgidos entre los siglos VIII y XIII d. C., fue una civilización imperial cuya ciudad capital, *Wari*, se hallaba a unos 20 km de la actual Ayacucho, por encima de los 2900 msnm. Junto al Imperio incaico fue la gran potencia imperial suramericana, ejerciendo su influencia sobre la sierra y la costa del actual territorio peruano. Eran, por lo tanto, una cultura mayormente guerrera y religiosa.

La civilización incaica: también conocida como civilización quechua, es quizá la más conocida de todas las culturas andinas precolombinas, fundadora de la mayor unidad política de Sudamérica en cuanto a poderío y territorio: el Imperio incaico, fue además la última de las civilizaciones precolombinas en resistir la conquista europea y ejerció su control político sobre los actuales territorios de Perú, Bolivia, Ecuador, Chile, Colombia y el norte de Argentina. Su imperio, *Tahuantinsuyo*, tuvo como capital la ciudad del Cuzco, a unos 3300 msnm, edificando importantes centros ceremoniales y palacios en Coricancha, Sacsayhuamán, Machu Picchu, Ollantaytambo y Písac.

Aunque el imperio cayó en 1540 ante los conquistadores españoles, hubo un reducto incaico (los llamados Incas de Vilcabamba) en resistencia hasta 1572.

**La cultura timoto-cuica:** propia de los Andes venezolanos (los estados Mérida, Táchira y Trujillo) y vinculada con la cultura chibcha o muisca colombiana, esta cultura abarcaba una diversa cantidad de tribus locales, como los timotos, carachis, betijoqueyes, guaraques, cuicas, guitas, chachopos y licuipos, que compartieron rasgos como el cultivo agrícola en terrazas montañosas, la domesticación del pavo y la guacharaca y su dedicación guerrera. Se estima que tuvieron contacto cultural con otras culturas precolombinas como la Caribe o con los arawacos.

#### **4.3.3 La estructura social y política de la cultura andina**

En general, las sociedades indígenas estaban gestionadas con gobiernos monárquicos o sacerdotales, en los cuales la religión ocupaba un rol central como organizadora de la vida comunitaria. Dependiendo de la cultura y del momento histórico, es posible hallar grandes estructuras sociales como el Imperio Incaico o el Imperio Huari, por ejemplo, o más bien pequeñas comunidades dispersas con formas locales de jefatura o cacicazgo, las culturas andinas se gobernaron de manera teocrática.

La Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE) (2013) y autores como Escobar (2010) plantean que el Sumak Kawsay se sustenta en los principios comunitarios, una concepción y práctica de la vida en reciprocidad. Donde la parte fundamental, lo justo, lo apropiado, la ubicación, es la proporcionalidad que es la relación íntima sustancial de todas las existencias o la relacionalidad. Entendida, como lo justo, lo completo, la totalidad vital, la complejidad, no la sumatoria, es la integralidad, elementos que, sin ser semejantes, o siendo contrarios se complementan, se ajustan y, es la complementariedad. Resalta la CONAIE, que esta complementariedad es necesariamente territorial, ya que se desarrolló en un territorio concreto, sin provocar una ruptura entre cultura y naturaleza.

Parte importante del comunitarismo es un régimen de propiedad y sistemas de organización económica y socio-política de carácter colectivo. El comunitarismo, en conjunto con el sumak kawsay, tratan, por lo tanto, de «la construcción del sistema de

vida basado en los territorios, para lo cual es necesario recuperar y defender nuestros territorios ancestrales [...]; es administrar y conservar los recursos naturales existentes en dichos territorios garantizando la reproducción de la vida y la continuidad como Pueblos (CONAIE, 2013: pp. 29-30).

Para Escobar (2010), la territorialidad del Sumak Kawsay, además del carácter comunitario, impone el carácter político en el sistema social, lo que infiere el reconocimiento la convivencia democrática y armoniosa hacia el interior del territorio particular, así como, el reconocimiento de lo intercultural y plurinacional entre territorios de la vecindad territorial.

#### **4.4 El dogmatismo y escepticismo de los saberes ancestrales**

##### **4.4.1 Dogmatismo:**

El dogmatismo como corriente filosófica se originó en la Antigua Grecia, entre los siglos VI y VII a.C. Es considerada como la escuela de pensamiento más antigua y difiere del significado que se le atribuye hoy en día. En la antigüedad, el dogmatismo implicaba aceptar el mundo tal y como se veía, sin realizar grandes cuestionamientos. El fundador de esta doctrina es Tales de Mileto, considerado el primer filósofo de la cultura occidental. Posteriormente, en 1545, el dogma fue aplicado a la religión y asumido como una verdad absoluta e incuestionable sobre la que deriva el resto del conocimiento.

Desde esta perspectiva, los dogmas son verdades reveladas por Dios o Dioses, así mismo, toda verdad que no tiene discusión, verdades absolutas para los creyentes y practicantes, la fe es la fuente de entendimiento de esta verdad por los creyentes, un principio inalterable. En consecuencia, el dogmatismo es parte de la filosofía que se basa en la explicación de la verdad a partir de los dogmas, presupone la supremacía del objeto respecto al sujeto y la capacidad del sujeto para recibir, sin distorsiones, la verdad del objeto tal como es en sí mismo y de forma independiente al sujeto (Real Academia de la Lengua). De modo, que el dogmatismo, como corriente filosófica, defendía la necesidad de aceptar al mundo tal y como se aprecia, sin someterlo a cuestionamiento.

Las características del dogmatismo filosófico pueden expresarse de la siguiente manera: la mera capacidad cognoscitiva del ser humano es la que permite el conocimiento directo del mundo y de sus leyes, en este sentido, el ser humano está capacitado para conocer el ser verdadero de las cosas sin intermediarios ni distorsiones; nada se puede poner en duda, incluso las opiniones y las creencias son verdaderas y, finalmente, la convicción de que la mente puede conocer al mundo objetivamente se fundamenta en la creencia de que el funcionamiento de la mente es similar al de la naturaleza, es decir, tanto el hombre como las cosas en el mundo se rigen por el mismo sustrato.

Por su parte, las características del dogmatismo contemporáneo se pueden resumir como sigue: existen las verdades absolutas e incuestionables, llamadas *dogmas*, es algo propio del conocimiento no científico y hay escaso rigor y el dogmatismo está cerrado a la falsabilidad.

Como alternativas al dogmatismo (de mayor a menor grado de radicalidad) se encuentran el escepticismo, el relativismo y el criticismo. Como referencias para comprender el dogmatismo se presentan ejemplos de posiciones dogmáticas del Islam, el Hinduismo y el Budismo.

En el islam, Aya, Abdelmumin (2013). *Islam sin Dios*. Kairós, los dogmas están contenidos en el Aqidah, término equivalente a credo. Consiste en una serie de artículos de fe que aparecen claramente definidos en el Corán y, sobre la verdad de los cuales, las distintas tendencias doctrinales se muestran de acuerdo, aunque con diferencias en cuanto a su desarrollo e implicaciones.

La religión musulmana se apoya en cinco pilares fundamentales: la profesión de fe: no hay más Dios que Alá y Mahoma es su profeta; la oración: celebrada en comunidad o individualmente, cinco veces al día en dirección a La Meca con previa purificación (wudu); la limosna: recaudada como un impuesto calculado estrictamente en función de los beneficios anuales de cada persona y de los que de él dependen; se destina al beneficio de los menos favorecidos; ayunar el mes de Ramadán: se trata de un mes del calendario islámico lunar destinado a ejercicios espirituales, durante el mes de Ramadán, no se debe ingerir alimento ni bebida, así como abstenerse de toda práctica sexual y actitud o lenguaje obsceno o grosero, durante las horas de sol; la

peregrinación a La Meca: al menos una vez en la vida si se tienen medios que lo permitan.

En el hinduismo; el sistema de castas y el culto son dos aspectos muy importantes del hinduismo. Los hindúes creen en la reencarnación (*samsara*), es decir, que ellos regresan a la vida otra vez como animales o como personas. También creen en el *karma* que significa que el comportamiento en la vida anterior afecta el lugar de las personas en esta vida, así como lo que hacen en esta vida determinará su lugar en la venidera. Si guardan las leyes de su casta, creen que nacerán de nuevo en una casta más alta.

Creen que finalmente cesarán de vivir como personas para alcanzar el *nirvana* (convertirse en parte del dios Brahman, que no debe ser confundido con el dios Brahmá, de cuatro cabezas). Los renacimientos pueden continuar de manera interminable, ya que los hindúes nunca pueden estar seguros de haber hecho todo correctamente. La mayoría de los hindúes son vegetarianos. Creen que los animales y los insectos tienen almas y, por tanto, no comen carne ni quitan la vida si lo pueden evitar. Piensan que la vaca es especialmente sagrada y, por ello, se les permite vagar libremente por las calles.

Aunque el budismo no se considera una enseñanza muy dogmática, sí tiene tres conceptos importantes que usualmente lo definen: *samsara*, *karma* y *nirvana*, traídos del hinduismo por Buda, su fundador. Los budistas creen en la iluminación propia y de los demás por medio de la práctica de los principios ya mencionados. Los budistas no suelen hacer proselitismo, pero sí ponen sus enseñanzas a la disposición de quien esté interesado. Muchas personas toman las prácticas de la meditación o la filosofía de vida del budismo con la intención de mejorar sus vidas, sin practicar el budismo como religión o filosofía.

En las culturas indígenas andinas el dogmatismo se presenta, según Mesa (2017), en la concepción de la Pachamama. ésta es fuente de prácticas agrícolas, laborales, económicas y base de la concepción del bien común. Para Bajtín (1987:11) citado por Mesa, “la sucesión de las estaciones, la siembra, la concepción, la muerte y el crecimiento son los componentes de esta vida productora”. La noción implícita del

tiempo contenida en esas antiquísimas imágenes es la noción del tiempo cíclico de la vida natural y biológica.

En este sentido, la concepción más difundida de la Pachamama es la que considera a la tierra como una madre protectora y proveedora porque cobija a los seres humanos, posibilita la vida y favorece la fecundidad y la fertilidad, una idea de las relaciones del ser humano con la naturaleza, en tanto que es expresión misma de la naturaleza, es pariente de los pájaros, pariente del viento, pariente de las aguas, por ser hijos todos de la Pachamama.

Mesa (2017) indica que de la cosmovisión materialista de la Pachamama se deriva infinidad de relaciones relacionadas con la vida económica y laboral, el cuidado y protección de los recursos, la siembra y cosecha, el trabajo y la ética, el bien común y la sociedad, entre otros aspectos, es decir, se produce un conocimiento social sobre la agricultura, las semillas, los abonos, los productos, los descansos, las estaciones, la relación con los ciclos lunares, con el solsticio, con las lluvias, con los seres vivos y, fundamentalmente, la relación de los seres humanos con la naturaleza.

Así mismo, según este autor, se aprecian enseñanzas muy valiosas, entre ellas, “económicas porque en la relación del ser humano con la naturaleza se encuentran las riquezas, los bienes y los frutos que alimentan y sustentan la vida; laborales porque a través del trabajo se consiguen los alimentos, se producen saberes, conocimientos y tecnologías, se desarrollan capacidades, habilidades y destrezas para la realización personal y social; productivas porque la tierra provee los recursos y materiales que los seres humanos necesitan para su bienestar” (pp. 221-222). De ahí, que el bien común es lo que beneficia a todos, está destinado al bienestar social, propende a la felicidad y a la perfección del ser humano.

#### **4.4.2 Escepticismo:**

En la filosofía, el **dogmatismo** encuentra su cara opuesta en el **escepticismo**, ya que el primero representa la disposición *a priori* hacia la aceptación de verdades establecidas y, el segundo, afirma su autoridad en la capacidad de dudar y cuestionar constantemente. En este sentido, el **escepticismo** consideraba como “dogmáticos” a todos aquellos filósofos que admitiesen cualquier verdad más allá de la experiencia, a

la vez que criticaba la ingenuidad de quienes mostraban una adhesión incondicional a dogmas o creencias de sentido común sin fundamentación crítica.

Según Ferrater (1983) “Escepticismo significa originariamente: “el que mira o examina cuidadosamente”; significa también: “la tendencia a mirar cuidadosamente”. Desde el punto de vista teórico, el escepticismo es una doctrina del conocimiento según la cual no hay ningún saber firme, ni puede encontrarse nunca ninguna opinión absolutamente segura. Desde el punto de vista práctico, el escepticismo es una actitud que se encuentra en la negativa a adherirse a ninguna opinión determinada” (p. 544).

El escepticismo, según Stroud (1990) se inserta dentro del pensamiento filosófico como una forma de cuestionamiento de las verdades y de las formas de acceder a ellas, en este caso a través de la razón y los sentidos, actualmente se sigue cuestionando de la misma manera, sólo que en ámbitos más amplios y definidos como es el caso de la política, la ciencia, la educación, la religión y las distintas ramas del saber, o a las que se pretende acceder por estudio o por información, a través de la red, teniendo siempre presente que “Ciertamente, muchas de las cosas acerca de las que preguntamos, creemos o queremos saber implican el conocimiento, la creencia y el razonamiento humanos” (p. 70).

Popkin (1983) plantea que Michel de Montaigne es la figura más importante del resurgimiento del escepticismo antiguo en el siglo XVI, quien en su ensayo la Apologie de Raimond Sebond trata las tres formas de la crisis escéptica del momento, expresadas de la siguiente manera:

a) “Por nuestra incapacidad racional para descubrir o justificar una norma de conocimiento religioso, nos ofrece el escepticismo total como defensa de la regla de fe católica”...b) “Los méritos de todas las opiniones humanas son relativos a las culturas en que se han producido es expresado como un tipo de comprensión escéptica”...c) “Planteó una serie de problemas acerca de lo fidedigno del conocimiento sensorial, la verdad de los primeros principios, la norma del conocimiento racional, nuestra incapacidad de conocer algo aparte de las apariencias, y nuestra falta de evidencia cierta de la existencia o naturaleza del mundo real” Popkin (1983, pp.96-97) citado por Bernal, J. (2020, pp. 21-22).

Así mismo, Bernal (2020) sostiene que uno de los filósofos que marca en adelante el significado del escepticismo, como regla de conocimiento, es Descartes, quien en el Discurso del Método dio a conocer su experiencia con algunas ciencias como las matemáticas, geometría, el álgebra, lógica y filosofía, sobre las cuales afirma: “Cuando las examiné, hube de notar que en lo tocante a la lógica, sus silogismos y la mayor parte de las demás instrucciones que da, más sirven para explicar a otros las cosas ya sabidas” Descartes (2010, p. 50) citado por Bernal (2020, p. 22).

En sus estudios sobre estas ciencias reconoce tanto los buenos y verdaderos preceptos, así como los que considera nocivos y superfluos y, luego de estudiar sus aportes y desventajas, decide emprender un nuevo camino bajo cuatro preceptos fundamentales:

a) “No admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar, cuidadosamente la precipitación y la prevención”...b) “Dividir cada una de las dificultades que examinare en cuantas partes fuere posibles y en cuantas requiere su mejor solución”... c) “Conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente”...d) “Hacer en todos unos recursos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada” Descartes (2010, pp. 51-52) citado por Bernal (2020, p. 22).

Los preceptos de Descartes dieron origen al pensamiento cartesiano, fundamento esencial de la modernidad, en consecuencia, de la cosmovisión universal en su relación con el pensamiento científico moderno a partir del siglo XVI: el determinismo y la certidumbre.

#### **4.4.3 Dogmatismo y escepticismo en los saberes ancestrales andinos**

El encuentro de la cosmovisión andina y la cosmovisión occidental se desenvuelve en dos escenarios, tanto, de incomprensión, contradicción y separación entre el dogmatismo y el escepticismo, como en una trama de sincretismo en una sinergia de complementariedad entre lo dogmático y lo escéptico. Es a partir del reconocimiento de estos dos escenarios, de encuentro de cosmovisiones, donde se

proyecta el desarrollo humano como propósito de la formación en las universidades ecuatorianas.

#### **4.5 La sabiduría védica de los saberes ancestrales**

En relación con la sabiduría védica, Plata (2006) sostiene que el principal objetivo de ésta es facilitar el acceso a la sabiduría interna o experiencia mística, partiendo de que la mayor dignidad del hombre radica, no sólo en captar mediante los sentidos los fenómenos físicos para explicarlos mediante la razón, sino en facilitar la activación de los procesos supra racionales que lo ayuden a trascender más allá de la razón y alcanzar la vivencia espiritual en la búsqueda de resolver los pensamientos que nos superan, tomando sus enseñanzas no como dogmas, obra de una cosmología fantástica, sino como obra de la iluminación espiritual.

El propósito de todas las enseñanza védicas, según Plata (2006), “es la unión última con Dios mediante la extinción del ego, a efecto de disolver el karma y trascender la rueda del renacimiento y muerte; y así transformarnos en seres de humanidad perfecta; tal como lo enseñan las dos filosofías principales hinduistas de la disolución y de la transformación del yo: “Samkya” y “Vendata”, expuestas en los libros Sagrados de los Vedas que integran la doctrina más pura de los brahmanes denominada el dharma Sanata” (p.3).

Advierte dicho autor que, según el grado de desarrollo intelectual y espiritual de los hombres, la concepción de sus divinidades y de su culto puede dar lugar al fanatismo, la idolatría y la superstición, producto de la ignorancia presente en la gran diversidad de cultos y creencias. “Desdichado el discípulo enajenado que sin darse cuenta sigue a un ciego e ignorante guía espiritual, que con su pésimo ejemplo y doctrina aberrante conduce a sus discípulos a la perdición eterna; por ello, antes de seguir un culto, enseñanza, disciplina, doctrina, maestro o religión, debes de indagar el bien o el mal que hay en ello, puede ser que sea elemental, intermedio, avanzado” Plata (2006, p. 45).

Según Frédéric (2018), la religión védica era básicamente ritualista y sus ritos estaban minuciosamente fijados y administrados por un numeroso clero. El objetivo básico del culto residía en el «mantenimiento y prolongación» del *dharma* (orden originario de las cosas).

De modo que, agrega Frédéric, gracias a los ritos védicos, los sacerdotes restablecían el orden cósmico (*ritá*) fijado por los dioses, orden amenazado de forma permanente. Las ceremonias colectivas, controladas por el clero, incluían la práctica de ritos domésticos y los fieles debían cumplir, ante todo, un código de buena conducta: honrar a los dioses, respetar el *dharma*, cumplir los deberes sociales (familia, antepasados, huéspedes) y conformarse con el *varna* propio, es decir, las normas de su grupo de nacimiento, que más tarde originará el sistema de castas.

La religión está basada en los cuatro antiguos textos sánscritos llamados *Vedas*, que son recopilaciones de himnos, colecciones de oraciones, fórmulas de consagración y expiación dirigidos a los dioses: El *Rigveda* (el ‘Veda de los himnos’), el texto más antiguo de la literatura de la India, de mediados del II milenio a. C. Texto épico-religioso con 1028 himnos (denominados *rik*) dedicados a múltiples dioses. El *Samaveda* (o ‘Veda cantable’), que consiste un 96% en himnos del *Rig-veda*, ordenados de manera diferente. El *Yajurveda* (o ‘Veda del sacrificio’), que consiste en un tercio de himnos del *Rig-veda*. El *Atharvaveda* (o ‘el Veda de [el sabio] Átharvan’), himnos para contrarrestar maleficios en un sacrificio de fuego.

Los textos de este periodo védico, compuestos en un tipo antiguo de sánscrito llamado sánscrito védico, son principalmente los cuatro *samhitas* (textos principales) védicos, pero también se consideran védicos los textos Bráhmanas. Así mismo, los *Vedas* registran la liturgia relacionada con rituales y sacrificios que deben realizar 16 o 17 sacerdotes *shrauta* y los *purohita*. De acuerdo con la tradición, los himnos védicos fueron revelados a los *rishi* (sabios), quienes más que autores se consideran «oyentes» (justamente *śruti* significa ‘lo que se escucha’).

En cuanto a los saberes védicos en los pueblos originarios andinos, Rodríguez (1999), al estudiar la tradición mística de los pueblos andinos, expresa que las tradiciones místicas de los Andes y sus ciencias integradas de la vida, así como su relación con el Cosmos tienen un origen común desde tiempos ancestrales, expresadas en ritos y ceremonias que fueron transmitidas de generación en generación y que son los rasgos fundamentales de la tradición y la identidad cultural de los pueblos

originarios prehispánicos: peregrinaciones, romerías, ceremonias, ritos y bailes que se relacionaban con ofrendas a la Pachamama, la Diosa Madre.

La gran fiesta se celebra cada 1 de agosto, día de la Corpachada, ceremonia tradicional en la que se ofrendan alimentos y bebidas, al tiempo que se agradece por buenas cosechas y fecundidad para los rebaños. Esta ceremonia da cuenta de una práctica cultural ancestral en las comunidades originarias.

La fiesta de la Pachamama es una ceremonia que refuerza y restablece el vínculo de reciprocidad entre la humanidad y la madre tierra, se trata también de un ritual que intenta borrar las fronteras entre la Argentina, Chile, Bolivia, Ecuador, Colombia y Perú, en un vínculo sagrado y ancestral que remite a nuestras culturas originarias andinas. Según la cosmovisión andina del Qollasuyu, en el mes de los vientos, el 1 de agosto la tierra se despierta, lo mueve todo y ahí están sus hijos e hijas para celebrar con cantos y alimentos el *Sumaj Kawsay*, el Buen Vivir.

#### **4.6 Aproximación al concepto y caracterización del desarrollo humano desde la complementariedad de la cosmovisión occidental y la cosmovisión andina**

En el camino hacia la construcción de los lineamientos estratégicos de la gestión del conocimiento en las universidades ecuatorianas, para su adaptación a las exigencias constitucionales del Plan del Buen Vivir, es preciso analizar de manera comparativa las raíces epistémicas y gnoseológicas de las cosmovisiones involucradas, o sea la cosmovisión occidental y la cosmovisión andina, a los fines de construir una aproximación a los rasgos del desarrollo humano, a partir de la complementariedad de ambas cosmovisiones.

En este proceso de análisis comparativo, es necesario señalar que no es procedente desplazar radicalmente la cosmovisión occidental como referente del desarrollo, para imponer en su totalidad el desarrollo humano desde la cosmovisión andina, de manera tal, que es preciso lograr una complementariedad entre ambas cosmovisiones.

##### **4.6.1 Análisis comparativo de las raíces epistémicas y gnoseológicas de las cosmovisiones occidental y andina**

A manera de síntesis, se presenta la Matriz 1 que muestra el análisis comparativo entre las cosmovisiones occidental y andina a los fines de ir perfilando el concepto y las características (capacidades) del desarrollo humano (DH) asumido en esta investigación, a partir de los planteamientos de Rodríguez (1999).

### MATRIZ 1

#### ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS RAÍCES EPISTÉMICAS Y GNOSEOLÓGICAS DE LAS COSMOVISIONES OCCIDENTAL Y ANDINA

COSMOVISIÓN OCCIDENTAL RAÍZ EPISTÉMICA Y GNOSEOLÓGICA DEL DH OCCIDENTAL	COSMOVISIÓN ANDINA RAÍZ EPISTÉMICA Y GNOSEOLÓGICA DEL DH DEL BUEN VIVIR
Tiene sus raíces en una concepción intelectual, empírica y abstracta. Lo relevante es lo que pueda registrar el sentido de la vista y medir buscando el equilibrio, de allí la tendencia a lo cuantitativo. Desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro: racional, analítico y memorístico.	Tiene sus raíces en lo estético, sensitivo y afectivo que involucra en lo intelectual, la percepción desde el corazón. Desarrolla el hemisferio derecho del cerebro: imaginación, creatividad, sensibilidad y la lógica global, comprensión holística.
Tiene un carácter fragmentario, divisionista, parcelario y disperso hacia la simplificación y el reduccionismo de la realidad.	Tiene un carácter integrador, aglutinador y globalizador hacia una mirada holística de la realidad.
Comprensión del universo abstracta, mecanicista, física y matemática. Importancia de lo matemático y lo geométrico del cosmos, como geometría del espacio, despojada de toda trascendencia.	Comprensión del universo como un ser vivo, implicado en la vida desde lo material hasta lo trascendente. La geometría del cosmos es la geometría de la configuración trascendente del espacio que ha impactado a la cultura ancestral de los pueblos andinos.
Aborda los aspectos externos de los fenómenos que se desarrollan en la realidad.	Aborda los aspectos internos, intuitivos y emocionales de los fenómenos que se desarrollan en la realidad.
El sentido del tiempo es lineal, separado del espacio, en dos dimensiones distintas. La civilización occidental no conforme con dominar la naturaleza se ha propuesto la conquista del espacio.	El sentido del tiempo es circular, cíclico como una espiral, el tiempo inseparable del espacio. La sabiduría andina se sustenta en el conocimiento de la relación cosmos-hombre-naturaleza desde la espiritualidad.
Lo primordial en la vida social es el hombre, el individualismo egocéntrico.	La vida social gira alrededor de la comunidad y la familia y de la relación con lo espiritual.
El hombre como individuo ha sido llevado a una ruptura afectiva con la naturaleza.	El hombre andino vive con una relación afectiva y armoniosa con la naturaleza, su Pachamama.
Existe una relación utilitaria del hombre con los otros seres, la naturaleza sirve para su explotación.	Hay una relación mutua del hombre con los otros seres, una relación de complementariedad y reciprocidad.
Existen dualidades irreconciliables, lo mágico con lo científico, lo cotidiano con lo trascendente, lo sagrado con lo profano.	No existe dualidad, todo se complementa en la unidad de un todo indivisible, conviven lo sensible con lo suprasensible. No hay separación en el trabajo-diversión-espiritualidad.

La cosmovisión occidental es formal.	La cosmovisión andina es social, simbólica y ritual.
La vida social se fundamenta en convencionalismos normativos, formales y jurídicos establecidos por la sociedad.	La vida social se fundamenta en principios y valores morales y éticos. La tradición, las costumbres y la identidad cultural son la conciencia de la vida social.
La educación como transmisión de conocimientos se ha desarrollado desde aparatos burocráticos que reproducen de manera interesada un modelo de vida.	La sabiduría andina se ha transmitido de familia a familia, de persona a persona, de generación en generación.

Fuente: Adaptación propia del autor a partir de Rodríguez (1999).

En la Matriz 1 presentada, se evidencia que la universidad ecuatoriana actual es producto de la cosmovisión occidental, ya que sus paradigmas y modelos están anclados a esta cosmovisión como todas las instituciones de la modernidad, lo cual se desprende del estudio realizado de una muestra significativa, tanto de los planes de estudio como de opiniones de los actores universitarios, de las universidades consideradas, por tanto, proponer cambios curriculares en materia educativa, de manera radical, para adecuarlos a la cosmovisión andina, resulta improcedente para el propósito trazado en el mandato de la Constitución Nacional de la República, operacionalizado en el Plan Nacional del Buen Vivir.

De ahí que, en vez de plantearse el desplazamiento de la cosmovisión occidental, en forma drástica, es más pertinente y apropiado plantear procesos de complementariedad entre ambas cosmovisiones, lo que en holística se denomina la sinergia entre la hología y la holopraxis, asumiendo lo positivo del avance científico y tecnológico y rescatando la espiritualidad y el equilibrio con la naturaleza y el cosmos de los saberes ancestrales.

Es de advertir que, para lograr tal sinergia, se escoge como base de definición de desarrollo humano de la cosmovisión occidental a las capacidades humanas para participar de manera activa y protagónica de una civilización que se considera próspera, en el sentido material, según (Quintana, 2019) y (Amartya Sen, 2000), la cual se centra de manera antropocéntrica en las capacidades para el logro del bienestar material.

Así mismo, para relacionar el desarrollo humano con la cosmovisión andina, se asume las capacidades de participación en una civilización, donde el individuo sea

parte de una totalidad indivisible de la ecuación cosmos-naturaleza-cultura-hombre, lo cual exige que éste logre conocerse a sí mismo interconectado con su entorno que configura la ecuación planteada.

#### **4.6.2 Las capacidades el desarrollo humano: base para la complementariedad de las cosmovisiones occidental/andina**

Para contextualizar la investigación en la República del Ecuador, en cumplimiento del propósito e intencionalidades del estudio, se considera la cosmovisión andina como fundamento epistémico y gnoseológico del Buen Vivir, en tal sentido, con el fin de establecer las capacidades del desarrollo humano, desde el paradigma del Buen Vivir, se presentan sus valores y dimensiones.

Para el estudio de los valores y dimensiones del Buen Vivir, según las corrientes indigenista, ecologista y socialista, se analiza el documento de León (2015), quien cita, a su vez, a Cubillo, Hidalgo y Domínguez, (2014); Hidalgo y Cubillo (2014); Hidalgo, Arias y Ávila, 2014) y Le Quang y Vercoutère (2013). Entre los valores del Buen Vivir destacan los siguientes: armonía doméstica, solidaridad y compasión; ayuda y generosidad; obligación de recibir, reciprocidad; escuchar; no ser perezoso; no ser mentiroso; no ser ladrón; no ser consumista; no ser acumulador ilimitado; no ser extractivista.

En relación con las dimensiones, es decir, los escenarios donde se desarrolla la convivencia, se encuentran las siguientes: pacto de convivencia entre distintos pueblos del Estado (Estado plurinacional); armonía con la naturaleza (economía comunitaria e instituciones ancestrales); armonía con la comunidad o con la sociedad (economía comunitaria e instituciones ancestrales); respeto a la diversidad cultural (holismo); participación política de todos los individuos en un plano de igualdad (consenso); visibilización ontológica de los pueblos indígenas; armonía con uno mismo (respeto a la diversidad cultural y Estado plurinacional); armonía con la comunidad o con la sociedad (equidad social y postcapitalismo).

Además, se plantea la armonía con la naturaleza (sustentabilidad ambiental y biocentrismo); armonía con la naturaleza, satisfacción de las necesidades materiales; disfrute de bienes relacionales y felicidad (eudaimonía); respeto a la diversidad; ética

de convivencia basada en el pacto de convivencia de la Constitución de 2008; equidad social: distribución de los beneficios del desarrollo; justicia intergeneracional; ser, sentir, estar, no prioridad al tener.

Según otros autores como Coraggio (2011), Unceta (2014), Correa y Falconí (2012) y León (2014a) citado por León (2015), las dimensiones del Buen Vivir se refieren a los siguientes aspectos: equilibrio de los seres humanos consigo mismos; armonía individual o personal, armonía con uno mismo; equilibrio entre los seres humanos, armonía social, armonía con los demás; armonía con la comunidad y entre comunidades; equilibrio de los seres humanos con la naturaleza; equilibrio entre las comunidades de seres humanos.

Como puede observarse en los valores y dimensiones del Buen Vivir tienen que ver con el concepto de equilibrio, entendido como la condición de la materia que permite una estabilidad con las fuerzas que interactúa en el espacio donde se encuentra, de manera que puede definirse como la capacidad de un cuerpo para mantenerse en perfecta armonía con las fuerzas y objetos relacionados, o bien del ser humano en relación consigo mismo, con otros y con la naturaleza.

De ahí, que los valores y dimensiones de donde se originan las capacidades del desarrollo humano, son de tal expresión cualitativa que resulta difícil, para no decir imposible, medirlas con indicadores o índices tradicionales como se han cuantificado desde 1990, cuando se creó el concepto de Desarrollo Humano y sus indicadores para medir el desarrollo de los países.

Este argumento se apoya en una entrevista realizada y publicada en el portal digital BBC, NEW Mundo del 4 de noviembre del 2010, cuando el premio Nobel de Economía Amartya Sen expresó que el desarrollo humano es más que un número, enfatizando que el IDH es una cifra, un concepto muy rudimentario, ya que en un número no se pueden incluir muchas cosas y como número no puede expresar tradiciones, éticas, modos de vida espiritual de paradigmas de vida diferentes al Occidente. El IDH mira conceptos elementales y es útil para mostrar las diferencias entre países con distintos grados de desempeño, pero no la esencia del desarrollo de las personas.

En este sentido, es pertinente aclarar que las capacidades de desarrollo humano que contiene el concepto de desarrollo humano de la cosmovisión occidental pueden complementarse con las capacidades de desarrollo humano bajo el paradigma de la cosmovisión andina, pero no pueden medirse de igual manera, pues en la mayoría de las veces las capacidades derivadas de esta última, no se pueden representar de manera numérica, dado su carácter cualitativo, de ahí que en esta investigación, no se hace referencia a índices del desarrollo humano, sino a capacidades del desarrollo humano, como esencia de la formación en las universidades para adecuarse a los planteamientos del Buen Vivir.

En concordancia con el propósito de esta investigación, como propuesta final (evento 6), se establecen los lineamientos estratégicos de un modelo de gestión del conocimiento, para lograr el fomento de las capacidades del desarrollo humano, desde la perspectiva de la cosmovisión andina (Buen Vivir), proponiendo los cambios en el currículo de las universidades ecuatorianas, fundamento esencial para la formación de las capacidades, valores y principios en el ser humano.

Siendo la educación un eje transversal de las políticas públicas que surca la sociedad, el currículo como proyecto educativo general debe ser producto del consenso social, donde se concretan las concepciones ideológicas, socio-antropológicas, epistemológicas, pedagógicas, y psicológicas que determinan los objetivos de la educación, relacionados con la formación de los aspectos que conforman el desarrollo humano y la incorporación de la cultura que una sociedad trata de promover entre sus pobladores.

www.bdigital.ula.ve

## QUINTO EVENTO

### CICLO METODOLÓGICO

#### **5.1 Selección y justificación del enfoque holístico y la metodología situacional-holística**

##### **5.1.1 Justificación paradigmática**

El planteamiento de una gestión del conocimiento vinculado con el desarrollo humano, acorde con la cosmovisión andina, parte del propósito y las intencionalidades de la transformación de la educación universitaria en Ecuador, lo cual radica en la generación de cambios epistémicos y gnoseológicos en los currículos actuales, sustentados en el paradigma tradicional de la modernidad, caracterizados por el reduccionismo, abstraccionismo, mecanicismo, y la linealidad en el tiempo y fragmentación de saberes, lo cual ha impactado en la formación del desarrollo humano

determinado por la búsqueda del bienestar individual de la persona, de manera antropocéntrica.

De ahí, que se plantee sustituir este modelo curricular, mediante la complementariedad, por un modelo alternativo basado en las raíces de los pueblos originarios latinoamericanos, la cosmovisión andina, fundamento del Buen Vivir, la cual aunque es parte de los saberes ancestrales adquiere gran pertinencia en el debate del postdesarrollo, ante el agotamiento del paradigma de la modernidad, pues rompe con la rigidez de las miradas lineales y disciplinares de la interpretación de la realidad, para asumir, como alternativa, una mirada integral como una totalidad indivisible, donde prevalece la conectividad de lo biológico y lo psíquico-social, con lo natural, lo cultural y lo espiritual, proyectando valores, dimensiones y capacidades del desarrollo humano, en escenarios signados por la complejidad.

De manera, que esta realidad compleja no puede ser abordada desde los paradigmas tradicionales de la modernidad, que miden el desarrollo humano mediante indicadores cuantitativos, centrados en las capacidades individuales de las personas para superar sus necesidades particulares, imponiéndose la abstracción y el reduccionismo al interpretar al hombre como un ser aislado de su contexto natural, cultural y espiritual.

Como alternativa se presenta el paradigma holístico, vinculado con el pensamiento postmoderno, el cual aborda la realidad como una totalidad, alejándose del conocimiento organizado en forma disciplinar, para dar paso a la transdisciplina como estrategia de análisis, comprensión e interpretación. En este sentido, Méndez (2000), hace mención de que el pensamiento postmoderno no puede ser abordado por disciplinas particulares, ya que las mismas responden a la delimitación de espacios o problemas específicos, por lo cual se requiere establecer la transdisciplinariedad como un paso para asumir la complejidad sobre la cual no se tenía control.

Esta perspectiva de análisis implica que la totalidad, que es fundamentalmente holista, integral, transdisciplinaria, complementaria y comunitaria, se adecúa a las tendencias postmodernas de los paradigmas y modelos emergentes, tal es el caso del paradigma holístico que aborda la realidad como una totalidad indivisible. Esta posición se sustenta en Hurtado (2000) quien se refiere a la holística, como una integración de

corrientes, posturas, teorías o paradigmas, permite a través del sintagma aproximarse a los eventos de manera integrativa.

Esta posición es complementada por González (2007), quien sostiene que “la holística representa una oportunidad para trascender la fragmentación y el reduccionismo hacia experiencias integradoras donde se aprecie cómo el efecto de totalidad determina el sentido de las cosas, de la vida, del universo, pero se traduce a través de múltiples y variados eventos, grandes y pequeños, extraños y familiares, naturales e insólitos, el todo como todo es imposible percibir pues abruma, enceguece; por ello, el todo se revela como detalle, como signo, como evidencia, como particularidad” (2007, p. 5).

Por su parte, Barrera (2006) afirma que en la comprensión holística, el conocimiento o el saber corresponde a la manera de acercarse o de entender una realidad específica, el cual debe ser interpretado desde diferentes perspectivas, las cuales le van a proporcionar una mayor comprensión del fenómeno en cuestión.

Por tanto, el paradigma holístico propuesto para esta investigación, resulta adecuado, dada la realidad compleja que se aborda, ya que concibe el desarrollo humano como una integralidad de factores cualitativos y cuantitativos dentro de la ecuación cosmos-naturaleza-cultura-hombre, que involucran las dimensiones, principios, valores y capacidades que definen el desarrollo humano a formarse en las universidades ecuatorianas para cumplir con el Plan Nacional del Buen Vivir, donde se logre la complementariedad entre la cosmovisión andina y la de la modernidad, facilitando el encuentro, dentro del currículo holístico, de saberes objetivos y no objetivos, la razón y la intuición, lo sagrado y lo profano.

### **5.1.2 Justificación metodológica**

El planteamiento de una nueva forma de gestión del conocimiento para el desarrollo humano interpretado como una integralidad, dentro de las universidades ecuatorianas, conforme con los planteamientos del Buen Vivir, requiere una mirada holística, lo cual obliga, en primer lugar, a asumir el paradigma holístico como perspectiva global de la investigación y, en segundo lugar, al particularizar la metodología de la investigación aplicada a la gestión del conocimiento para el

desarrollo humano, a partir del cuestionamiento a la situación actual y proyectar una concepción de desarrollo humano con sus dimensiones, valores, capacidades e indicadores, adecuada al paradigma del Buen Vivir.

Para el logro de esta intencionalidad, se combinan los aportes de la metodología holística operacionalizada con el análisis situacional. En esta dirección, la metodología holista plantea, de acuerdo con Hurtado (2000), que cada evento refleja y contiene a la vez las dimensiones de la totalidad que lo comprende. Cada modo u holotipo de investigación comprende de un modo trascendente, estadios investigativos anteriores (acción integradora) y posibles desarrollos futuros (acción proyectiva), desplegando un ciclo holístico continuo, concatenado e integrado.

Según Londoño y Tabares “el ciclo holístico es un modelo de forma sintética que comprende cuatro niveles: perceptual, aprehensivo, comprensivo e integrativo; estos niveles a su vez se manifiestan en 10 estadios, que se corresponden con igual número de fases metodológicas: explorar, describir, comparar, analizar, explicar, predecir, proponer, modificar, confirmar y evaluar” (2000, p. 2). La comprensión y manejo de este modelo holista, enriquecido con el enfoque que se desprende de los conceptos relacionados con el pensamiento complejo de Morin (2011), convergen en una postura consistente, creativa y novedosa que permite la integración de áreas de conocimiento innecesariamente segmentadas en los enfoques metodológicos convencionales.

En cuanto al análisis situacional, es referido, según los aportes de Matus (1980), como el estudio del entorno donde se desenvuelve una organización en un momento determinado, tomando en cuenta, factores externos e internos que intervienen en la proyección de la organización con su contexto. Intrínsecamente, consiste en el examen de la situación sobre la base de los determinantes y condicionantes de la misma, así como también en la identificación y ubicación de los problemas y actores sociales inmersos en la situación.

Según el citado autor, esta situación tiene diversas peculiaridades significativas, tales como:

a) no existe una sola interpretación de ella, ya que existen diversos actores con diversos intereses, visiones, creencias, ideologías que la condicionan y la determinan;

b) no es estática ni determinada, ya que está envuelta en una realidad cambiante, dinámica e incierta que le impone constante y continuos cambios en su definición y caracterización, por lo cual debe confrontar y autorefuturar continuamente, las explicaciones con la realidad;

c) como totalidad abarca la realidad con sus distintos planos y dimensiones de la realidad.

En esta dirección, Matus (1980) plantea los momentos del análisis situacional:

a) momento explicativo, es el momento de la explicación desde la perspectiva de los diferentes actores de la comunidad de intereses, en este caso la comunidad universitaria, comprende los verbos fue, es y será al interpretar y proyectar la realidad a transformar;

b) momento normativo, es el momento del diseño del plan, en el cual se hace uso de la técnica de escenarios como instrumento de absorción de incertidumbre, de los planes de contingencia para enfrentar las sorpresas y de análisis de confiabilidad del plan;

c) momento estratégico, análisis y diseño de la estrategia para hacer viable las operaciones de conflicto, donde la pregunta central es, cuál es el deber ser, por lo que se mueve en el tiempo verbal, puede ser.

d) momento táctico operacional, los momentos anteriores son de producción de conocimientos, es el cálculo previo que solamente se concreta en la práctica, en consecuencia, el momento táctico operacional es la mediación entre el conocimiento y la acción, es el hacer práctico el conocimiento teórico.

En esta investigación, donde se estudia la gestión del conocimiento vinculado con la formación del desarrollo humano en las universidades ecuatorianas, a partir de los planteamientos del Plan Nacional de Buen Vivir de la República del Ecuador, se exploran, describen, comparan, analizan, explican, predicen, proponen, modifican y evalúan las dimensiones, los principios, los valores y las capacidades del desarrollo humano, cuestionando el sentido individualista, antropocéntrico del actual modelo, derivado de la cosmovisión occidental, para proponer un concepto de desarrollo

humano adecuado a la cosmovisión andina, donde se integren factores del contexto de la naturaleza, la cultura y la espiritualidad, como una totalidad indivisible, en la ecuación cosmos-naturaleza-cultura-hombre.

Desde esta perspectiva, la formación del desarrollo humano se asume como una situación donde los factores legales, constitucionales, culturales y ambientales del contexto externo junto con los factores del contexto interno de la universidad, tales como los paradigmas educativos, los planes de estudio, los contenidos y organización de los saberes, los modos de aprendizaje, el discurso y la práctica pedagógica influyen en la formación del desarrollo humano en la universidad, en este caso, en las universidades ecuatorianas.

A partir de las consideraciones expuestas y haciendo una analogía con la definición de situación dentro del análisis situacional, se presenta para el análisis situacional a la situación que se deriva de la formación del desarrollo humano en las universidades ecuatorianas, a la cual se le da un contenido holístico al plantear tal situación en contextos complejos, como una totalidad que integra factores intervinientes de la ecuación cosmos-naturaleza-cultura-hombre, donde lo biológico, psicológico y espiritual se conjugan en el comportamiento de la persona a formar para un desarrollo humano integral, conformando una metodología de análisis situacional-holística.

## **5.2 Tipo de investigación**

El tipo de investigación, de acuerdo con la clasificación señalada por Hurtado (2010), es analítica y explicativa, dado que la investigación analítica constituye un procedimiento reflexivo, lógico, cognitivo que hace abstracción de pautas de relación internas de una situación, evento o fenómeno, cuyo propósito consiste en analizar dicha situación y comprenderla, ahondando en los aspectos menos evidentes. Desde la perspectiva holística, analizar implica detectar las características fundamentales que intervienen para que la situación en estudio sea lo que es y distinguir los componentes en la interacción que les permite formar la totalidad.

En este tipo de investigación, la revisión documental se orienta a identificar y seleccionar información relevante que facilite la definición de la situación a analizar,

así como los criterios de análisis. Así mismo, el sintagma gnoseológico de la investigación debe coadyuvar a acrecentar y profundizar las ideas que justifican la necesidad de analizar tal situación, así como proporcionar evidencias de investigaciones anteriores y contextualizar la situación a analizar.

Por otra parte, la investigación explicativa involucra la generación de teorías, las cuales constituyen conjuntos de principios, inferencias, creencias, descubrimientos y afirmaciones, mediante las cuales se interpreta una determinada realidad. “Una teoría o explicación, debe contener un conjunto de definiciones y un conjunto de suposiciones relacionadas entre sí, de manera organizada y sistemática; estos supuestos deben ser pertinentes a los hechos relacionados con el fenómeno de estudio” (Hurtado, 2010, p. 283).

### 5.3 Ámbito de estudio

Tomando en consideración la división territorial de Ecuador, así como la multidiversidad étnica encontrada en las provincias (ver Cuadro 2), la población de estudio está conformada por las 13 instituciones de educación superior (12 universidades y 1 Escuela Superior Politécnica), ubicadas en la Zona 3, Centro, constituida por las Provincias de Cotopaxi, Chimborazo, Tungurahua y Pastaza (ver Cuadro 3). Desde el punto de vista étnico y tomando como referencia el Censo Nacional (2010), esta zona se encuentra caracterizada de la siguiente manera.

**Cuadro 2**

**Conformación étnica de la Zona 3  
(Provincias Cotopaxi, Chimborazo, Tungurahua y Pastaza)**

Provincia	Población	Porcentaje (%) Étnico					
		Mestiza	Indígena	Blanca	Montubia	Afro-ecuatoriana	Otros

Cotopaxi	409.205	72,1	22,1	2,3	1,8	1,7	0,1
Tungurahua	504.583	82,1	12,4	3,4	0,5	1,4	0,1
Chimborazo	58.581	58,4	38,0	2,2	0,3	1,1	0,1
Pastaza	83.933	55,3	39,8	2,9	0,4	1,5	0,2

Fuente: Andrade (2021).

En el territorio de estas provincias, se encuentran ubicadas las universidades e instituciones de educación superior (IES) en estudio, bien sea como un campus o como una extensión de las mismas. En el siguiente cuadro se observa la distribución de éstas.

www.bdigital.ula.ve

### Cuadro 3

#### Universidades e Instituciones de Educación Superior de la zona 3 (Provincias Cotopaxi, Chimborazo, Tungurahua y Pastaza)

Provincia	Cantón	Universidad	Extensión	Campus
Cotopaxi	Latacunga	Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)	La Maná	2
		Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) (Sede Latacunga)		1
Chimborazo	Riobamba	Escuela superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH)	Puyo Ambato	1

		Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH)		4
Pastaza	Puyo	Universidad Estatal Amazónica (UEA)		1
Tungurahua	Ambato	Universidad Técnica de Ambato (UTA)		4

Fuente: Andrade (2021).

Todas estas Universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran debidamente acreditadas por las instituciones creadas por el Estado para tal fin: la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ACEAACES), teniendo como norte mantener la calidad de la educación impartida por éstas, alineándose en el mandato constitucional de la Constitución de Montecristi (2008).

#### 5.4 Fuentes de Información

Las fuentes de información que sustentan los supuestos de la investigación, el análisis situacional-holístico y la propuesta de los lineamientos estratégicos para un modelo de gestión del conocimiento comprometido con el desarrollo humano, desde el paradigma del Buen Vivir, son las siguientes:

i) Del análisis crítico de la información recopilada de la bibliografía consultada, donde se estudian las raíces epistémicas y gnoseológicas de ambas cosmovisiones, se identifican los paradigmas y modelos, dimensiones y valores del desarrollo humano y se evidencian sus contradicciones, diferencias y coincidencias.

ii) De la experiencia del autor como actor protagónico en la vida universitaria como investigador, docente y gestor en la Universidad de la Fuerzas Armadas de Ecuador y, sobre todo, como partícipe del debate en las Instituciones de Educación Superior sobre el cambio universitario, a partir de las exigencias de la Constitución Nacional de la República del Ecuador en materia de reforma universitaria.

iii) De las entrevistas virtuales sostenidas con actores universitarios como informantes claves, las cuales se habían planificado de manera física, pero debido a la pandemia se hicieron vía digital, donde fueron consultados docentes e investigadores, así como expertos que hacen vida en las universidades objeto de estudio.

iv) De las conversaciones del autor de esta investigación con sus pares, autoridades universitarias y diversos trabajadores universitarios, así como con agentes y actores externos relacionados con la universidad, pertenecientes al Estado Nacional, Provincial y Municipal, sectores productivos y comunidades del entorno, relacionadas con el tema de investigación, las cuales de alguna manera enriquecieron el conocimiento proveniente de las vivencias y percepciones sobre la realidad que confronta la universidad ecuatoriana.

La fase de las entrevistas se desarrolló a través de la plataforma zoom, dada las restricciones exigidas por la pandemia COVID19, cuyo objetivo es hacer asequible a la comprensión científica y al control racional la situación investigada, en el marco de la proximidad al mundo cotidiano de los participantes (Rivas, 2011), en este caso, el estudio de la gestión del conocimiento en las universidades ecuatorianas, donde se tomó en cuenta las perspectivas mismas de los actores, es decir, de los docentes e investigadores universitarios que forman parte, tanto de la generación como de la gestión del conocimiento.

De manera, que se aplicaron entrevistas cualitativas focalizando su atención en aspectos relacionados con la existencia de estructuras institucionalizadas a lo interno de las universidades, que permitan la coexistencia de la diversidad epistémica (conocimiento formal / ancestral), tales como la propuesta del buen vivir en el Ecuador y sus perspectivas de análisis, las políticas públicas emprendidas por el gobierno ecuatoriano ante la propuesta del buen vivir, la observancia del mandato constitucional de cara a la gestión de la diversidad epistémica, entre otros.

Los docentes entrevistados hacen vida en las universidades ubicadas en la zona 3, algunos de éstos ocupan o han ocupado cargos directivos, permitiéndoles profundizar sobre el proceso de gestión del conocimiento; en su mayoría tienen más de 10 años en la docencia universitaria y, en cuanto a su formación académica, la

mayoría son magister, debido a que se encuentran activos en sus cargos y siendo éste un documento público, solicitaron el anonimato, por lo cual serán citados en el discurso con los siguientes códigos: E1, E2, E3, E4, y E5.

Es de resaltar, que uno de estos docentes entrevistados también ha formado parte de los procesos de intervención en diferentes universidades de Ecuador, esta entrevista da cuenta de los criterios asumidos para la evaluación de las IES ecuatorianas, siendo uno de éstos la gestión del conocimiento, por lo cual su relato se considera muy significativo para la presente investigación.

De igual forma se procedió a realizar la entrevista a la Doctora Andreina Rodríguez, como informante clave especialista (E6), dada su trayectoria en el estudio de los conocimientos ancestrales en Latinoamérica y, especialmente, en la filosofía del Buen Vivir.

Para el análisis de las entrevistas realizadas a los diferentes informantes clave, se procedió a la transcripción de estos relatos, permitiendo de este modo conocer los dichos, las posturas e ideas de los informantes, para posteriormente hacer la interpretación desde la visión del autor de estos dichos. En este contexto, es importante señalar que dada la cantidad de información obtenida, fue necesario hacer un proceso de reducción, a fin de analizar solamente aquella información asociada con la situación en estudio.

La fase de las entrevistas se interpreta tomando en consideración que el relato dado por los docentes se centró en una mirada interna de la gestión del conocimiento, del conocimiento ancestral de cara a la universidad, del paradigma del Buen Vivir y de las IES propiamente dichas. No obstante, para una mayor comprensión de los aportes realizados a la investigación, se presentan a continuación los fragmentos de estos relatos y los códigos asociados a los mismos.

El entrevistado E1, es un docente con más de 15 años de experiencia, titular ordinario, que ha cumplido cargos administrativos y gerenciales dentro de diferentes universidades ecuatorianas. También conformó parte de la comisión del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) para el año 2012 y 2014. La entrevista fue realizada el 10 de octubre de 2021. Resaltan de este relato los siguientes fragmentos:

### **Diferencias entre las estructuras administrativas y organizativas por región**

E1 = Hay marcadas diferencias entre las universidades dependiendo de las regiones en el Ecuador, no es lo mismo la Costa, la sierra o la región Oriente del país, existen diferencias, culturales, políticas y por supuesto de tipo administrativas y organizativas en las Universidades según cada zona...

Dependiendo de la región del Ecuador, existe una diferenciación entre las IES, que se manifiesta en las estructuras administrativas y organizativas de soporte a la gestión y que posibilitan la obtención de mejores indicadores ante el sistema acreditación de las IES ante los organismos del gobierno central.

### **Sistema de evaluación y acreditación general**

E1 = Claro que se notan esas diferencias cuando se aplican los instrumentos del sistema de acreditación, pero realmente este sistema es muy general, no hace distinciones y deberá considerar que no todas las IES operan en un mismo contexto

El Sistema de Evaluación y Acreditación general no considera particularidades por regiones, al momento de la aplicación de indicadores, lo cual coloca en desventaja a unas IES frente a otras con mayores posibilidades administrativas y financieras.

### **Estructuras administrativas de soporte**

E1 = Las universidades con presupuestos bajos salen mal paradas al momento de aplicar los instrumentos de evaluación, al no poder contar con estructuras administrativas de soporte, no con infraestructura adecuada como laboratorios o bibliotecas

Las estructuras administrativas de soporte a la gestión de los procesos académicos constituyen una ventaja comparativa y competitiva al momento de la aplicación del Sistema de Acreditación, permiten ejecutar procesos de control y

seguimiento a la generación de productos académicos que a la postre se traducen en una mayor visibilización a nivel regional, nacional e internacional.

### **Asignación presupuestaria**

E1 = Hay un indudable desequilibrio al momento de otorgarse el presupuesto de funcionamiento, que sumado a las diferencias existentes, explican los malos resultados en las evaluaciones

Los procesos de asignación presupuestarios están vinculados al Sistema de Acreditación y Seguimiento por parte de los Organismos centrales, estos procesos altamente imbricados implican que las deficiencias en uno de ellos impacten negativamente al momento de considerar la asignación presupuestaria.

### **Estructura de la plantilla docente en las IES**

E1 = Existe un desequilibrio evidente entre los docentes fijos con nombramiento y los ocasionales, estos últimos generalmente a medio tiempo. Hay una mayor motivación de los contratados por generar productos en investigación y vinculación, parece que los docentes de la plantilla fija no tienen mayor motivación por estudiar, investigar y publicar. Incluso se presentan irregularidades al momento de asignar carga académica de materias y horas, porque los fijos se asignan a conveniencia y los contratados se ven perjudicados. En la plantilla fija existe un mayor “conformismo”...

Las condiciones bajo las cuales están conformadas las plantillas de docentes en las IES pueden estar condicionando la generación de productos académicos, toda vez que aquellas instituciones, que cuentan con mayor cantidad de plazas disponibles para nuevos ingresos, pueden estimular efectivamente una mayor productividad en el personal docente.

### **Movilidad académica**

E1 = Los docentes más preparados se sienten más atraídos por las IES de los centros urbanos, los prefieren a las plazas de las zonas rurales, es una cuestión de mejores incentivos salariales

La movilidad académica, debido a incentivos salariales, es un factor determinante en la productividad académica y, por ende, en los resultados de los procesos de acreditación de las IES.

### **Situación socio-económica de los estudiantes**

E1 = (...) los estudiantes de las zonas rurales siempre tienen que trabajar y estudiar, de lo contrario no pueden hacer frente a los costos matrícula y por ende disponen de menos tiempo para dedicarlo a las actividades de investigación y mucho menos a proyectos de vinculación...

La realidad socio económica de las regiones determinan el hecho de que los estudiantes deban, para hacer frente a los gastos en matrícula y manutención, combinar un desempeño laboral con el estudio y, por consiguiente, tienen menor tiempo disponible para dedicar a proyectos de investigación y vinculación/extensión.

### **Programa de estímulo al docente**

E1 = Los docentes de las regiones más pobres y alejadas de las grandes zonas urbanas, suelen tener menos oportunidades para formarse mediante algún programa de

intercambio o estudios concertados para docentes locales, la mayoría debe comprometerse con esfuerzos propios sin algún tipo de ayuda

Se infiere del dicho anterior, el reconocimiento a la necesidad de implementar estrategias que permitan estimular la labor docente en las regiones más alejadas de las zonas urbanas, mediante estrategias estructuradas en forma de programas permanentes.

### **Implicaciones de acreditación institucional**

E1 = Una universidad no acreditada no puede generar programas de maestría ni nuevas carreras, esto les permitiría la autogestión de recursos, pero si no se acreditan no lo pueden hacer.

Se evidencia que la posibilidad de financiamiento, por vía de autogestión de recursos, está condicionada por los resultados que arroja el proceso de acreditación en las IES.

### **Estructura de gastos financieros de las IES**

E1 = Yo diría que hay que hacer una reingeniería de las estructuras administrativas, porque en las IES ubicadas en las zonas urbanas, más del 75% de los gastos son administrativos, mientras que otras universidades en zonas rurales no cuentan con estos recursos...

Para el informante, parte de esos recursos pueden ser reconducidos a programas que impacten la productividad académica. La posibilidad de incorporar sistemas de información que contribuyan en la gestión del conocimiento y que equiparen a las IES en cuanto a estructuras de apoyo.

### **Caracterización de las IES en cuanto a su dimensión**

E1 = Los recursos destinados por las IES en materia de gestión del conocimiento dependen en gran medida de su localización, las grandes como Cotopaxi siempre destinan más recursos y obtienen mejores calificaciones en los indicadores...

El entrevistado hace alusión a la diferencia en la asignación de recursos en la gestión del conocimiento, por parte de las instituciones de educación superior, de acuerdo con su localización y el tamaño de sus poblaciones y áreas de influencia, mientras más grandes sean, mayor cantidad de recursos destinan a tal fin.

### **Conocimientos ancestrales**

E1 = La gestión de los conocimientos ancestrales parte del tema de la multiculturalidad en las distintas regiones del Ecuador, es un tema muy subjetivo lo que dificulta su medición e interpretación.

El docente entrevistado reconoce la subjetividad con la cual se ha interpretado el tema de la incorporación de la gestión de los conocimientos ancestrales en las IES y señala, además, que esta subjetividad es un factor que dificulta la medición de estos saberes en el marco de la gestión del conocimiento.

### **Plan Buen Vivir y el objetivo de la descentralización**

E1 = El Plan el Buen Vivir trató de introducir el tema de la descentralización, se trataba de lograr “desarrollos sectoriales”, pero como comenté anteriormente es algo subjetivo. El siguiente plan de Toda una Vida no introdujo cambios, sólo fue cambiar logos, pero no cambió su contenido, porque tampoco se evaluó el cumplimiento de los objetivos del anterior...

Una de las finalidades que se atribuyeron al Plan del Buen Vivir tenía que ver con la descentralización de la planificación para alcanzar desarrollos por

sectores/regiones, este objetivo se continuó en el Plan Toda una Vida, con el cual no se plantearon diferencias sustanciales.

### **Objetivos del Plan del Buen Vivir**

E1= El Plan del Buen Vivir no generó los resultados que se esperaban de él, no se ha logrado eso que se ofreció, hablaba de satisfacer las necesidades de los habitantes de las regiones, de mejorar su calidad de vida, incluso se habló de la llamada Muerte Digna, de vivir en armonía con la naturaleza, de valorar el tiempo libre, de potenciar la capacidad ciudadana mediante el ejercicio de una democracia deliberativa, de fomentar el pensamiento crítico liberador tanto en docente como en los estudiantes, de otorgar el reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios y la multiculturalidad, pero para mí nada de esto se ha logrado.

El relato del entrevistado da cuenta del incumplimiento de los objetivos formulados en los postulados del Buen Vivir, ya que la propuesta que acompañaba al plan a la fecha no se ha materializado a nivel de las regiones y considera que, a pesar de su incorporación en la Carta Magna, el Estado ecuatoriano está en mora con dicho Plan.

El segundo entrevistado (E2) se trata de una docente con 14 años de servicio en la universidad pública, docente ordinario, especialista en investigación, se ha mantenido en constante desarrollo y, actualmente, cursa estudios de quinto nivel. Su entrevista fue realizada el 10 de octubre del 2021. A continuación se citan fragmentos de su relato.

### **Asociación del conocimiento con talento humano**

E2 = (...) la idea del conocimiento no solamente tiene que ser en lo teórico, el talento humano también tiene sus capacidades, sus habilidades, sus destrezas, que sumado al

conocimiento y sumado a la experiencia hacen que su actividad sea más integral y pertinente.

La docente entrevistada expone la idea del conocimiento holístico, que integra no sólo lo teórico, sino la praxis representada por las capacidades, habilidades y destrezas, así como la experiencia que pueda tener el docente que hacen más enriquecedora su actividad.

### **Reconocimiento del valor de la experiencia**

E2 = (...) el problema es cómo podemos aplicar, como tomamos decisiones, y entonces nosotros tenemos más allá del conocimiento, enseñar o potenciar o desarrollar esas habilidades de los futuros profesionales para poder tomar decisiones en su debido momento, y un componente final, que es la experiencia...

Plantea la docente entrevistada, la necesidad de estimular y desarrollar habilidades para la toma de decisiones en el futuro, mediante la experiencia, como complemento a la teoría o razonamiento conceptual/teórico.

### **Vinculación a través de los estudiantes**

E2 = (...) como estos estudiantes a los que si pretendemos transferirles el conocimiento de los docentes, y como decía yo la información que hoy la poseemos todos, son ellos los que articulan precisamente esa parte entre universidad y sociedad, son ellos los portadores de los conocimientos y los que van a dar soluciones (...)

La docente entrevistada en su dicho deja sentada la premisa que la transferencia del conocimiento que se haga a los estudiantes contribuye, finalmente, a la vinculación de la universidad con la sociedad, a fin de solucionar problemas que le son propios.

### **La innovación incorporada a los procesos de enseñanza – aprendizaje en las IES**

E2 = Si, y de cierta manera poder dotar, se puede decir, de conocimientos básicos, una transferencia mínima de

conocimientos, más que de conocimientos yo diría que de habilidades, donde las universidades puedan destacar en nuevos sistemas, en nuevas metodologías, en nuevas técnicas de elaboración de confección, de producción, pero de pronto no es el espacio para transferir totalmente conocimiento, son los alumnos que se forman en las aulas universitarias, quienes tienen que llevar la solución (...)

Para la entrevistada es perentoria la incorporación de la innovación en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las IES ecuatorianas, esto contribuiría a la transferencia de habilidades que el alumnado ya como egresados podría utilizar en la solución de problemas en la sociedad.

#### **Reconocimiento de los saberes ancestrales en la diversidad epistémica de la universidad ecuatoriana**

E2 = (...) entiendo el conocimiento como...un sistema de conocimientos, que está compuesto de muchas variables, o sea, desde lo ancestral, lo humano, la experiencia, las nuevas tendencias, los nuevos descubrimientos, pero... yo creo que la parte que tú me preguntas, yo creo está formado sobre una base de la práctica, de cómo hacer, que se yo, de pronto nuevas formas de construcción por ejemplo, o de agricultura, o enseñarles a las personas como asociarse, y como sacar mejor rendimiento de una producción que a los mejor no les alcanza para ser competitivos, (...)

La entrevistada reconoce los saberes ancestrales en el marco de la diversidad epistémica de la universidad ecuatoriana, señalando además que éste solo se da desde la práctica, lo cual involucra necesariamente la conformación del currículo y, por consiguiente, los planes de estudio.

#### **Reconocimiento y valoración de la identidad de los pueblos originarios**

E2 = (...) como pueblos, a nosotros nos falta rescatar nuestra identidad, hacia donde enfoquemos nuestra educación, vamos a poner un ejemplo simplemente el idioma, nosotros no hacemos nada por rescatar nuestro idioma. Yo puedo contar una anécdota, en nuestro instituto de idiomas se abrió el aprendizaje del “quichua” y no hubo alumnos, no hubo alumnos, entonces, cuando nosotros vemos que no hacemos nada por rescatar, pese

a los esfuerzos de la institución, entonces vemos que no tenemos una identidad o vamos perdiéndola. Hoy los jóvenes que provienen de comunidades indígenas han perdido su identidad, es muy poca la gente que rescata su cultura, sus hábitos, y creo que el pueblo como Ecuador mismo, ha ido dejando su identidad propia. (...)

La informante refiere la pérdida de identidad en los pueblos del Ecuador y su experiencia en la incorporación de las lenguas de los pueblos indígenas., así como la necesidad de movilizar y motivar a los estudiantes para su estudio y comprensión, reconociendo y valorando la importancia del rescate de la identidad de los pueblos originarios.

### **Cuestionamiento al empirismo**

E2 = (...) en cuanto al, empirismo, yo creo que comienza a no ser útil, o más allá de la parte de que el conocimiento procede únicamente de la experiencia, sí. Sin duda que muchas actividades todavía parten de la experiencia, como te dije en los primeros minutos de la entrevista, la experiencia se adquiere y hay que tropezarse y caerse para poder adquirirla, pero no basta sólo el empirismo hoy por hoy, realmente nos permite hacer una reflexión a lo interno del ser o a lo interno de las universidades, pero la experiencia es muy buena cuando uno lo ha conjugado con la práctica y la teoría (...)

La informante argumenta que no basta el empirismo, que se requiere la contrastación con las prácticas para generar una legitimación del conocimiento.

### **Pensamiento crítico y pedagogía crítica**

E2 = Lo primero que debo rescatar, por lo menos en nuestra universidad, está citado en la misión institucional, es enseñarles a pensar a los jóvenes, lo que conocemos como pensamiento crítico y, yo creo que hay que enseñarles a dudar, si hay que enseñarles a dudar y a contradecir, en un sentido de respeto mutuo docente alumno, pero la teoría de la contradicción nos invita y nos enfoca, nos permite mejor dicho, enfocar (...)

Rescata la informante la necesidad de formar bajo una pedagogía crítica a los alumnos, generando espacios de discusión enmarcados en el respeto de las ideas y la dialógica.

### **Transformación de conocimiento implícito en conocimiento explícito**

E2 = (...) que simplemente esa información se transforme en conocimiento tras un proceso de análisis y de evaluación se vuelva útil, así, entonces para transformar ese conocimiento, decimos que la información debe ser útil, oportuna y pertinente y el conocimiento debe ser aplicable, dar solución a algo, entonces (...)

La informante refiere de forma intuitiva el proceso de generación de conocimiento en las IES, lo cual fue ampliamente discutido en los elementos teóricos de esta investigación.

### **El docente como generador de conocimiento**

E2 = (...) allí hay un reto para el docente, porque el docente también tiene la capacidad o la necesidad de generar más conocimiento y de informarse mejor, la información está allí lo que hay es que transformarla en conocimiento...

La informante expone la capacidad y necesidad del docente de generar conocimiento y transformar la información de que dispone en conocimiento, como un reto a lo interno de las IES.

El tercer informante (E3) es un docente con 9 años de experiencia, ha prestado sus servicios en diferentes zonas del Ecuador, actualmente, labora en la Universidad Estatal Amazónica (UEA). De su entrevista resalta lo siguiente:

### **Programa de estímulo por parte del Estado**

E3 = (...) un momento hubo una atracción por el talento especialmente los profesores de mi grado académico, doctores

o PHD fueron invitados a las universidades publicas especialmente del Ecuador, con paquetes remunerativos atractivos y con la entrega o con la intención o los propósitos de formar redes de investigación, y que eso en una primera instancia dio grandes resultados a la universidad ecuatoriana (...) ahora ha habido unas regulaciones de tipo normativo, que yo desde el análisis que he hecho brevemente al último reglamento escalafón, veo que son mucho más restrictivas, lo cual no permitirá contar con un talento humano o profesores destacados que vengan a fomentar precisamente estas redes de investigación y también a entregar parte de su conocimiento (...) para poder desarrollar los programas o los proyectos de investigación; y sin duda, esto también repercute en las respuestas que la sociedad exige. Entonces el desarrollo, yo diría que se mantiene, pero no tal vez en los niveles esperados o en la forma como se venía dando (...)

El docente entrevistado hace mención a la importancia del estímulo al investigador, específicamente al programa Prometeo, dejando entrever los beneficios aportados por éste a la universidad ecuatoriana, pero también hace una crítica al recorte presupuestario y a los cambios normativos que limitan continuar con este programa y, por ende, alentar la investigación y el conocimiento en las universidades ecuatorianas.

### **La evaluación como mecanismo de estímulo para elevar la calidad de las IES**

E3 = que en su momento fue un gran desafío, para todas las universidades públicas, especialmente para aquellas que en su momento fueron ubicadas en una categoría intermedia, (...) la ley del 2011, 2012 invitó a las universidades a involucrarse en esta corriente de la acreditación y propuso algunos ejes sobre los cuales debía trabajarse, una primera evaluación dejó satisfechas a muchas instituciones de educación superior, pero en el año 2014 no fue así y, dentro de los cuatro o cinco años próximos, me refiero hasta el año 2019, cuando se tuvo que hacer la segunda evaluación, se tuvo que trabajar durísimo (...) no voy a mencionar la vinculación porque si bien es cierto que se tocaba

en la parte de la evaluación, los indicadores, tal vez no cuantificaban el esfuerzo que hacían las universidades (...) Empresarialmente, las evaluaciones tienen que invitarnos a pensar cómo mejorar y, esto no dista de las universidades, nos invitará siempre a pensar como ser instituciones que entregan profesionales de calidad a la sociedad, ese es el gran desafío, hasta allí podría decirte...

El entrevistado señala que la evaluación para la universidad ecuatoriana representó un desafío, por cuanto se enfrentaba a ser medida bajo parámetros que quizás no eran ajustados a todas, lo cual promovió un trabajo arduo, uno de estos elementos fue la vinculación, los indicadores de gestión en este proceso no cuantificaban el esfuerzo realizado por la universidad. De igual forma, el entrevistado reflexiona desde el punto de vista de la gerencia educativa, en torno a los procesos de evaluación y las mejoras que esto conlleva.

#### **Componente remunerativo y mayor esfuerzo del docente por su desarrollo**

E3 = El docente cuando se desarrolla, cuando estudia (...) detrás de todo esto, hay una convicción, pero también hay un componente remunerativo y esa remuneración al mejorar también invita a que los docentes hagan sus esfuerzos, para publicar, para desarrollar proyectos científicos, para participar en estudios, para participar en ponencias, para asistir a grandes eventos científicos e involucrarse con los temas de la sociedad actual (...)

Para el entrevistado, el desarrollo de los docentes parte de una convicción pero también entraña el componente remunerativo, lo cual estimula a la participación en eventos científicos, cuyos resultados son valorados como positivos por el informante.

El informante (E4) se trata de un docente con más de 20 años de experiencia en la universidad ecuatoriana, con grado académico de doctor, ha conformado diferentes comisiones de carácter administrativo en las universidades donde ha laborado, actualmente forma parte de la plantilla profesoral de la Universidad Técnica de Ambato (UTA). De esta su entrevista destacan los siguientes aspectos:

### Procesos de evaluación institucional

E4 = (...) es importante mencionar que existe un antes y un después...desde mi punto de vista existe un antes y un después en el tema desarrollo del conocimiento, hace unos 15 años la universidad ecuatoriana solamente se ubicaba en el eje de la docencia, descuidando dos ejes sustanciales como la investigación y la vinculación. Entonces, yo digo que es un antes y un después porque, como menciono las áreas de conocimiento sólo se centraban en cumplir un sílabo que estaba preestablecido,(...)

De acuerdo con el entrevistado, la universidad ecuatoriana tuvo un punto de quiebre que coincide con los procesos de evaluación y acreditación iniciados por el Gobierno de Correa y da cuenta de cómo se incorporan los ejes de Investigación y Vinculación a la academia.

### Estructuras organizativas de las IES y la transdisciplinaridad

E4 = (...) nuestra estructura de la universidad es departamental, esta estructura departamental obedece a un criterio de que los departamentos aglutinan carreras, estos departamentos se constituyen con áreas de conocimiento, si... estas áreas de conocimiento tienen asignaturas, para que esas áreas de conocimiento puedan desarrollarse tienen un coordinador de área de conocimiento (...) cuando hablamos de planificación, mencionamos que previo al inicio del período académico, si... el coordinador de áreas se reúne con los docentes de las asignaturas, analizan, si... y actualizan en forma semestral, si...el sílabo que se va a desarrollar durante en el período académico y actualizan en sentido, por ejemplo, de la bibliografía, porque el conocimiento cada día, cada momento se va actualizando...

De acuerdo con el entrevistado, las estructuras organizativas de la universidad siguen la misma configuración tradicional, por ejes disciplinarios de conocimientos, lo cual no favorece la transdisciplinariedad propuesta por el paradigma del Buen Vivir.

#### **Desaprender el modelo actual de gestionar el conocimiento**

E4 = (...) estamos viviendo, el mundo está viviendo este problema de la pandemia, que ha hecho, que ha impulsado, nos ha obligado, al docente a que deba capacitarse, primero para que deba desaprender, le ha tocado al docente desaprender modelos tradicionales, para luego aprender elementos actuales que le permitan en conjunto con la tecnología, llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, entonces una vez que este sílabo está actualizado...

Para el entrevistado, se trata de gestionar en un entorno cambiante, reconociendo el poder de las TICs en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en este caso por efecto de la pandemia.

#### **Vinculación de los conocimientos con la práctica**

E4 = Considero que existe un problema, existe un distanciamiento entre la teoría y la práctica y, no solamente en el ámbito de la educación superior, sino en el ámbito de la educación básica, de la educación media (...)

El docente entrevistado, reconoce la debilidad en cuanto a la vinculación de los saberes con la práctica de los mismos, en los diversos niveles de la Educación.

### **Catalogación de los saberes ancestrales como conocimiento científico**

E4 = (...) Yo considero que los saberes ancestrales, es un conocimiento hasta cierto punto vulgar, por qué? Porque todos conocemos el conocimiento vulgar es una información que se produce a través de las generaciones, entonces, mientras no sea este conocimiento ancestral comprobado, a través de la aplicación de un método científico, si... de manera sistemática, de manera ordenada, de manera que pueda verificarse, de manera que pueda generalizarse, este conocimiento ancestral, no pasará y no podrá transformarse en un conocimiento científico...

El entrevistado manifiesta su posición en cuanto a que es el método científico el que confiere la legitimidad al conocimiento, esa posición marca una distinción entre uno y otro conocimiento, donde (y de acuerdo a su dicho) el conocimiento ancestral es un conocimiento vulgar o no científico, lo cual se enmarca dentro de la cosmovisión occidental del conocimiento.

### **Reconocimiento del apoyo por parte del sector privado**

E4 = La empresa privada, si... juega un papel importantísimo en el desarrollo del conocimiento en la universidad ecuatoriana, pero lamentablemente no tenemos, no existe confianza por parte de la empresa privada a invertir recursos para desarrollar conocimiento en la universidad...

Se infiere del dicho del docente entrevistado, que la universidad ecuatoriana carece del apoyo del sector privado, este apoyo se expresa particularmente en forma de financiamiento.

### **Políticas públicas en educación**

E4 = (...) Bueno yo comparo el modelo educativo con una política de Estado, y todos conocemos que las políticas se operativizan si... a través de los programas, y los programas se operativizan a través de los proyectos...

Para el entrevistado el modelo de educación superior obedece al modelo napoleónico, donde las IES están al servicio del Estado, en cumplimiento de los objetivos estratégicos.

### **Vinculación mediante la acción en la colectividad para la transferencia de los conocimientos**

E4 = (...) la ESPE ha tomado el camino más fácil en temas relacionados con la vinculación, y el camino más fácil es la vinculación con la colectividad; porque conocemos que existen dos ejes, si... la vinculación con la colectividad y la vinculación con la empresa, entonces en este camino tal vez creo yo, que es el más fácil, tal vez entendemos de una manera un poco cómoda lo que es vinculación con la colectividad, y a qué se resume esa vinculación con la colectividad, a formar algo, a pintar un letrero, a acomodar, aclarar una líneas de una pista de aterrizaje, tal vez, a comprar unos focos que iluminen una pista de aterrizaje, muchas veces resumimos, consideramos que eso es vinculación, pero la vinculación va más allá, la vinculación es la transferencia de conocimiento (...)

En atención a lo expresado por el entrevistado, la ESPE universidad con la cual se encuentra relacionado, considera que es mediante la vinculación con las comunidades y las empresas que la universidad hace la transferencia de conocimiento, pero que esta actividad de vinculación con el entorno se ha diluido en la ejecución de proyectos comunitarios intrascendentes, desviando el verdadero propósito de ésta y su importancia.

### **Importancia de la evaluación institucional**

E4 = Considero que el ser humano siempre está distante a que lo evalúen y eso es un problema, entonces, pero la evaluación es parte fundamental de un proceso, no podemos, desistir de ser evaluados. Existen elementos importantes, que nos permiten a través de la evaluación, si... reconocer cuáles son nuestras debilidades y, así mismo, cuáles son nuestras fortalezas, para esas fortalezas mejorarlas y esas debilidades eliminarlas...

El docente le da reconocimiento y valoración a los procesos de evaluación institucional como mecanismos de mejora continua.

### **Desarrollo humano con fundamento a la filosofía del Buen Vivir**

E4 = Voy a diferenciar para mí, lo que es desarrollo, para mí el modelo de estado neoliberal promovió el modelo de desarrollo, es decir, estaba visto con un concepto de ...de mercado mundial, eso es parte de lo que señalaba la CEPAL, pero después de la Constitución de Montecristi, pudiéramos decir que se hizo presente el concepto de postdesarrollo, para algunos desarrollo endógeno, discurso que buscaba desmontar eso que conocíamos hasta el momento como desarrollo humano y que estudiábamos en las universidades, con indicadores numéricos, entonces no cabía la idea de lo cualitativo de lo subjetivo que entraña el Buen Vivir... entonces, para mí había un doble discurso, que a la larga, permitió que estos dos conceptos tan distantes estuvieran inmersos en las políticas públicas y fuesen vistos como sinónimo, cuando en realidad no lo son...yo voy, voy a tratar de explicar cómo se lo hago a mis alumnos, el desarrollo humano visto por la CEPAL, y hablo de la CEPAL porque es el organismo que trata de este tema en Latinoamérica, su concepto de desarrollo humano trata de la oportunidad que tiene una sociedad para adquirir bienes y servicios, pero cuando revisamos o profundizamos en la filosofía del Buen Vivir, encontramos otra realidad diferente, el Buen Vivir refiere a un desarrollo humano centrado en la naturaleza, donde el hombre o ese ente social, es parte de la naturaleza y la naturaleza es el eje central... y ahí es donde digo yo, es a esto que se llama postdesarrollo? eso como yo lo veo...

Para el entrevistado, el concepto de desarrollo humano ha sido incorporado al discurso de las políticas públicas de manera incorrecta, fijando posición en cuanto a que el concepto de desarrollo humano, en la perspectiva del Buen Vivir, centra su atención en la naturaleza y el hombre como parte de la misma y que el verdadero desarrollo humano es el promovido por la CEPAL, que puede medirse a través de indicadores numéricos.

El docente (E5) es un docente con 8 años de experiencia categoría titular agregado, de su entrevista se extrajeron los siguientes fragmentos más significativos:

#### **Modelo de la universidad ecuatoriana**

E5 = La evaluación de la universidad ecuatoriana dio un énfasis al tema de la investigación, cuando la investigación no era tal vez uno de los procesos sustantivos en los que las universidades, salvo algunas en el país, habían desarrollado su modelo de gestión educativa (...)

El docente entrevistado señala que el modelo de gestión de la universidad ecuatoriana, salvo unas pocas, no tenía como proceso sustantivo la investigación.

#### **Exigencias en cuanto al desarrollo y formación académica de los docentes**

E5 = Los docentes prácticamente han tenido que cumplir con un requisito mínimo que exige el reglamento, esto en cuanto a las maestrías, no hay un profesor que esté vinculado a la universidad sin que tenga el requisito mínimo de la maestría, pero se hacen necesarias ciertas maestrías, hoy día, en que por el cambio mismo del entorno, de los nuevos desafíos, de estos paradigmas que se van rompiendo y la aparición de nuevos, entonces los docentes bajo una exigencia de los alumnos deben seguirse preparando, una de estas son las tecnologías, la innovación y los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, y esto cada uno ha tenido que irse desarrollando por su cuenta o la universidad ha invertido en temas de para docencia e

investigación, sin embargo, en esto también de acuerdo a los planes ha habido programas para alcanzar doctorados o phd en universidades extranjeras, en las cuales muchos docentes, yo diría, más allá del 50% está corriendo o ha corrido estudios de doctorado (...)

En el dicho del entrevistado, hay un componente que viene detrás la formación de los docentes, son los estímulos, el Estado ecuatoriano está comprometido con el mejoramiento del nivel académico del personal docente, impulsando programas para el intercambio con docentes internacionales, tal es el caso del Programa Prometeo, el otorgamiento de incentivos y la creación y aval de centros de investigación.

Para dar cumplimiento a esta fase, se procedió a entrevistar a la Doctora Adriana Rodríguez Salazar, Doctora, Socióloga, investigadora en el área del Buen Vivir y los Saberes Ancestrales. Dada la experiencia de la doctora Rodríguez, para esta tesis doctoral se considera una informante clave (E6) externa y la visión e interpretación sobre los elementos tratados estará ajustado al ambiente externo de las universidades ecuatorianas. Esta investigadora, permitió una entrevista vía zoom que fue realizada el día viernes 12 de noviembre de 2021. Destacando entre sus dichos, los siguientes fragmentos:

#### **Modelo de Estado**

E6 = El estado nacional nace con una visión y misión amplia de lo público, pero bajo la conversión a un Modelo Neoliberal de estado esto se pierde se desvirtúa...

Para la entrevistada, el modelo de estado neoliberal se contrapone al de estado social y por consiguiente privilegia una economía donde no hay cabida para la filosofía del Buen Vivir.

#### **Políticas Públicas**

E6 = Hoy día las políticas públicas ya no son impuestas o formuladas desde el estado, sino más bien desde las corporaciones, caso emblemático la crisis sanitaria generada por

la pandemia del covid-19 donde son las grandes farmacéuticas las que imponen las pautas a la OMS...

Para la doctora Rodríguez, la formulación de las políticas públicas está mediada o cooptada por los intereses de las grandes corporaciones industriales, cuyo fundamento de explotación capitalista de los recursos naturales de los países violentan el modo de vida de los pueblos originarios.

### **Cooptación de los objetivos estratégicos de desarrollo de los estados nacionales**

E6 = La industria minera (oro, carbón) y petrolera está muy condicionada por los objetivos e intereses de las empresas privadas, sacrificando en gran medida recursos destinados por ejemplo a los pueblos indígenas.

Según la informante, los intereses de los sectores privados determinan los objetivos de desarrollo económico y social de los países, afectando a los pueblos indígenas, sin considerar argumentos culturales y éticos.

### **Giro técnico – científico**

E6 = En este momento se está desarrollando una revolución técnico científica y lamentablemente las Universidades del Ecuador no son precisamente quienes están liderando este proceso transformador, porque no tienen el apoyo financiero para acometer las acciones que se requiere y porque desde el Estado se favorecen intereses privados

La doctora Rodríguez hace mención del cambio de paradigma y de referentes científicos, derivados de la revolución técnico-científica, así como la falta de apoyo financiero a las universidades ecuatorianas, por parte del Estado para incorporarse y liderar este proceso tan importante.

### **Sacudir el Conocimiento**

E6 = Debemos saber si somos capaces de “*Sacudir el conocimiento*” para crear un nuevo conocimiento o seguimos viviendo con lo que tenemos...

La Informante hace referencia al momento actual de quiebre de paradigmas que implica la adopción del nuevo Paradigma del Buen Vivir, lo cual impone la ruptura con la institucionalidad y políticas públicas derivadas del Modelo de Estado existente.

### **Nuevo paradigma del Buen Vivir**

E6 = Cuando se cae un paradigma surgen otros y el Buen Vivir surge precisamente en este momento en que, a nivel mundial, se anda en esa búsqueda, de allí que sea uno de los temas más estudiados, generando una gran cantidad de tesis, investigaciones y publicaciones, incluso están creándose universidades con un giro interesante hacia nuevos horizontes del saber (Universidad Intercultural de México, Universidad de la Tierra)

La entrevistada hace alusión a un nuevo modo de pensar e interpretar la realidad en la cual vivimos, el cual rompe con la visión materialista desarrollista, ajena a los pueblos y saberes ancestrales, y ha motivado la creación de nuevos espacios universitarios que reconocen el mundo indígena en la academia.

### **Enfoque tradicional del Buen Vivir en la academia**

E6 = (...) con anterioridad la academia se interesaba por el Buen Vivir, tratando de meterlo en una “caja” para estudiarlo

como algo que resultaba ajeno, curioso e interesante, pero a final de cuentas algo inherente a un saber científico...

De acuerdo con la doctora Rodríguez, el Buen Vivir debe ser abordado desde las vivencias propias de sus protagonistas, lo cual implica fundamentalmente el uso de procesos de investigación de acción participante o participación-acción.

### **No se han incorporado efectivamente los fundamentos del Buen Vivir en la Universidades ecuatorianas**

E6 = (risas) Me parece que es curioso que siendo el Ecuador la cuna de los planteamientos para la incorporación de los fundamentos del Buen Vivir o Sumak Kawsay en su Constitución Nacional, al igual que Bolivia, resulta que poco se ha avanzado para materializar estos postulados en las Universidades y en el Sistema Educativo en general, creo que se le dio más un enfoque político que en esencia de lo que es en realidad, lo convirtieron en un slogan...

De acuerdo con la entrevistada, existe un discurso contradictorio que revela procesos que resultan incompletos en la práctica, al no evidenciar transformaciones en los contenidos curriculares y/o programáticos en las IES. No hubo un desarrollo de la filosofía del Buen Vivir, en atención al conocimiento que en efecto tienen los pueblos originarios de estos países (refiere específicamente al Ecuador y Bolivia).

### **Abordaje del Buen Vivir desde el pragmatismo**

E6 = (...) Se está en el momento de mirar este conocimiento desde el punto de vista práctico y no sólo lo filosófico... Resulta insuficiente hacer del Buen Vivir un slogan político, una simple coletilla, es decir, "*salud para el Buen Vivir*", "*educación para el Buen Vivir*", haber, redondeo esta idea,

cuando el Buen Vivir no se constituye en el eje de las políticas públicas, de las prácticas gubernamentales, educativas, pues pierde sentido, se distorsiona lo que al principio se proyectó, se pierde el impulso de la propuesta...

La posición de la doctora Rodríguez permite entrever que en este momento la práctica de los saberes ancestrales, la materialización de la acción y de los productos académicos generados por las IES del Ecuador es posible, pero para ello deben concurrir otros factores como por ejemplo las políticas públicas y políticas universitarias como las concernientes a los cambios curriculares, prácticas y discurso pedagógico.

#### **Continuidad de las prácticas neoextractivistas del Modelo Neoliberal**

E6 = (...) Hoy día Ecuador reconoce en su Carta Magna los derechos de la Naturaleza y sin embargo el modelo de estado sigue avalando prácticas neoextractivistas, genera profundas contradicciones en quienes apoyaron políticamente ese impulso inicial. Caso Proyecto Yasuní que nunca llegó a materializarse por la promulgación de la Ley de Minería del 2009...

El relato de la doctora Rodríguez conlleva a señalar la existencia de fuertes contradicciones, tensiones e inconsistencia que no son resueltas en el ámbito institucional educativo y, por ende, se está en presencia de un proceso que dice ser emancipador pero que realmente presenta vacíos de contenido, quedando sólo en papel el ideario de un Buen Vivir.

#### **Buen Vivir y la respuesta a problemas actuales**

E6 = El Buen Vivir se materializa en las prácticas a los problemas que hoy existen, por ejemplo qué hacer para enfrentar

a la crisis sanitaria que atravesamos, a los problemas de alimentación de nuestras comunidades...

Para la entrevistada, las prácticas del Buen Vivir y los conocimientos ancestrales brindan la oportunidad de dar respuesta a los problemas actuales de las comunidades indígenas y la incorporación de lo multicultural y plurinacional en la integración del Estado.

### **La borrosidad de fronteras entre categorías científicas y acientíficas**

E6 = Lo que hoy denominamos un conocimiento acientífico realmente puede ser la respuesta a un conocimiento científico tradicional que no ha sido capaz de dar respuesta a los problemas que se vinculan con saber quiénes somos, cómo debemos vivir de forma saludable, respetando nuestro cuerpo, nuestra mente y por supuesto a la naturaleza misma que es nuestro sostén vital

Para la informante, es necesario replantear y reformular las categorías del conocimiento y esto deviene en la búsqueda de un nuevo paradigma del conocimiento que interprete en forma holística la realidad.

### **Conocimiento ancestral con un alto potencia por descubrir**

E6 = Todo el conocimiento del Buen Vivir, lo que saben nuestros chamanes, nuestros abuelos y abuelas indígenas, no ha sido del todo descubierto y valorado, sería acaso lo mismo que pasó cuando se descifró por primera vez el genoma humano, los científicos sólo podían explicar las funciones biológicas del 3% de su contenido, el resto no podían explicar para qué se empleaba. Ese es el caso de los saberes ancestrales, un mundo por descubrir, pero debemos estar conscientes de que ese conocimiento no se puede medir o dimensionar, de allí que la

ciencia cuántica brinda apenas respuesta a lo que ya nuestros ancestros conocían y practicaban....

De acuerdo con la entrevistada, muchas de las explicaciones a lo que resultaba hasta ahora inexplicable, tienen su fundamento en un conocimiento que los ancestros de los pueblos originarios ya empleaban en la práctica de sus cultivos, en la conservación de afluentes, en la crianza de sus animales, en la salud y la calidad de vida de sus pobladores.

### **Desconocimiento de los orígenes de los saberes ancestrales**

E6 = Desde mi experiencia personal, cuando inicio mi tesis doctoral me doy cuenta que lo que me enseñaron realmente no se correspondía con las vivencias de convivencia con los pueblos indígenas en varios países donde tuve la oportunidad de viajar. Debí comenzar por descubrir y revelar los orígenes de esa filosofía, desde antes de la conquista, nos contaban una historia que ignoraba a nuestros ancestros, nunca nos hablaron del mundo de arriba y el mundo de abajo...

Para la informante clave, la tesis del Eurocentrismo y de la llegada de la modernidad impuesta, desde el descubrimiento, marca una racionalidad universal considerada como verdadera e incuestionable, que no se corresponde con la realidad empírica, desconociendo intencionalmente los saberes ancestrales de los pueblos originarios.

### **El conocimiento ancestral excluido y desprestigiado**

E6 = (...) Para algunos sujetos, el conocimiento ancestral se trataba de un conocimiento tratado como brujería, charlatanería, chamánico, para otros es un conocimiento vulgar, de aquellos que no han estudiado...

Para la doctora Rodríguez, los conocimientos ancestrales conforma aquel conocimiento no racional, unos saberes no colonizados y, por lo tanto, no acreditables por las instituciones del Estado, según la apreciación de algunas personas que los consideran un conocimiento vulgar.

### **El intercambio de conocimientos**

E6 = En las universidades se trataría entonces de que los estudiantes salgan a contar esos saberes ancestrales y de que los ancestros entren a contarnos ese conocimiento, se trata de un reposicionamiento, las universidades deben reconocer este conocimiento y llevarlo a la práctica diaria. El Buen vivir no es teórico, por el contrario su esencia radica en la práctica...

Para le entrevistada, la organización universitarias, como sistemas y dinámicos, deben incluir el intercambio de saberes entre sus actores, esto se debe hacer de forma permanente, en un proceso dialógico para la construcción de espacios productivos que proyectan la docencia, la investigación y vinculación.

### **Apertura al encuentro de los saberes ancestrales**

E6 = Las Universidades deben abrir sus puertas y salir al encuentro de este conocimiento, porque hay muchas personas fuera de ellas que están avanzando en la construcción de este nuevo paradigma y es posible que se queden rezagadas con respecto al mismo.

Para la informante, la universidad debe crear y promover espacios de encuentro para visibilizar los productos académicos y para vincular los pueblos originarios con las IES.

### **Eurocentrismo y el pensamiento norteamericano en las Universidades**

E6 = (...) miramos a Europa y a Norteamérica como si esas fueran las cunas del conocimiento

Para la entrevistada, el Eurocentrismo y, más recientemente, el pensamiento norteamericano han dominado las fuentes del conocimiento en las Universidades.

### **La fuerza decolonizadora que existe fuera de la academia**

E6 = Es necesaria la descolonización de los saberes y eso implica descolonizar la historia y la mente. La historia nos la han contado desde la visión del colonizador, pero esa no es toda la verdad y es nuestro deber descubrirla y revelarla, ¿cómo puede ser que nunca nos contaron nada sobre nuestra verdadera historia latinoamericana? He tenido que leer y estudiar a los sociólogos que no estaban en la academia, que estaban en la práctica en contacto con las comunidades, hablando sobre las luchas de la resistencia, sobre la filosofía de la liberación, sobre los movimientos indígenas...

Para la entrevistada, el colonialismo es un constructo histórico que ha favorecido la configuración de un Modelo de Estado al servicio de los centros de poder, desde los tiempos del descubrimiento, con la llegada de la modernidad y, luego, con el neoliberalismo.

### **Discurso emancipador de la filosofía del Buen Vivir**

E6 = La resistencia se manifiesta en los pueblos que dicen no queremos este desarrollo que destruye a la naturaleza y nos hace cada vez más individualistas, que nos trae pobreza, enfermedades, alcoholismo, suicidios, eso no lo queremos, queremos una vida plena, es indispensable descolonizarnos...

Resulta claro, que el discurso de Buen Vivir se ha sustentado en una filosofía crítica, emancipadora y revolucionaria, surgida en este continente, con autores autóctonos.

### **La crisis del modelo desarrollista**

E6 = El desarrollo es trabajar para producir y para que al final nos digan que estamos como caducados, yo no quiero eso, nadie quiere eso. No podemos vivir con los valores que impone un modelo explotador, eso no es Buen Vivir...

Para la informante, la crisis de los modelos de desarrollo, ensayados en nuestros países desde los años 60, 70 y 80, no han dado respuesta a los problemas de pobreza y exclusión derivados de las prácticas impulsadas por los centros de poder mundial.

### **Desarrollo y Buen Vivir son incompatibles**

E6 = La gente habla de desarrollo y el Buen Vivir y para mí eso es incompatible. *Yo no me voy a tomar un vaso de agua con una gota de petróleo*, y por eso los grandes teóricos críticos, los representantes de la Economía Crítica cuestionan el tema del desarrollo, porque se ha puesto el centro sobre la economía y la producción y se han olvidado del ser humano. Le ponen nombres atractivos como desarrollo sostenible o desarrollo humano, pero al final lo que tratan es de ocultar las carencias de estas propuestas

La entrevistada hace mención al surgimiento de corrientes de pensamiento académicas que han posibilitado que el Modelo del Buen vivir esté en la agenda de muchos gobiernos e instituciones públicas como tema de discusión actual.

### **El Buen Vivir se asume desde la transdisciplinaridad**

E6 = (...) adoptar el paradigma del Buen Vivir implica asumir la transdisciplinariedad, es dejar de compartimentalizar los saberes en distintas disciplinas. Romper límites de las disciplinas...

Para la informante, la transdisciplinariedad aspira a un conocimiento relacional, complejo, que nunca será acabado, pero aspira al diálogo y la revisión permanentes. Conocer con todos nuestros órganos de los sentidos. Se trata de superar los conocimientos dominantes que separan y delimitan el conocimiento en disciplinas.

### **Pragmatismo de la filosofía de vida**

E6 = El buen vivir sólo puede ser abordado desde una mirada pragmática, desde quienes hoy día cultivan la tierra observando las estrellas y posiciones de los astros, tal vez no son capaces de verbalizar esos conocimientos en términos que nos sean comprensibles, pero los resultados están a la vista...

En este relato la entrevistada deja entrever, que el conocimiento es útil sólo para quienes pueden encontrar en él una utilidad práctica y eso ocurre con las prácticas ancestrales, llevadas a la salud, a las cosechas, al aprovechamiento de los recursos que hacen posible la vida en comunión con la naturaleza.

### **Idealizaciones**

E6 = Integralidad de la vida, aprendiendo constantemente, buscando nuevos espacios...

En el dicho de la entrevistada, los conocimientos científicos tradicionales son parte de las idealizaciones, pero los saberes ancestrales parten de una realidad que es palpable para los pueblos originarios.

### **Índice de Desarrollo Humano**

E6 = No podemos usar métricas tradicionalmente empleadas en el modelo de desarrollo capitalista y neoliberal,

donde sólo se mide el consumo de la sociedad, no tienen sentido...el Buen Vivir se enfoca desde la naturaleza,

Para la informante, desde su visión y práctica, los indicadores del desarrollo capitalista no son aplicables a los postulados del Buen Vivir y a los argumentos del postdesarrollo.

### **El Buen Vivir como eje transversal de los conocimientos que se imparten en las universidades**

E6 = Teorizamos mucho, escuchamos a mucha gente hablar de que es el Buen Vivir, pero en la práctica no saben que es el buen vivir, yo misma me defino como un aprendiz. (...) El Buen Vivir debería ser una línea transversal, presente en todo nuestro accionar (...)

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

De acuerdo con la doctora Rodríguez, existe la necesidad de configurar una agenda a lo interno de las IES, que apoyadas en los preceptos constitucionales, dinamicen las prácticas del buen vivir y las incorporen en el contenido curricular formativo.

De la entrevista con la doctora Rodríguez es posible rescatar dos códigos in vivo, es decir, frases literales que por sí solas, y de acuerdo al tema tratado son trascendentales, éstas serán incorporadas a continuación y serán analizadas como categorías emergentes.

### ***Búsqueda de respuestas en la filosofía del Buen Vivir***

E6 = Cada vez hay más inquietudes por incorporar ese conocimiento, el conocimiento ancestral, es necesario profundizar en el conocimiento de esta filosofía...

Para la entrevistada, resulta pertinente y relevante la incorporación de la temática de los saberes ancestrales en el contexto de las IES.

***Hay que ponerle raíz hay que ponerle más tierra, hay que romper esa visión de las aulas. Hay que lograr que la academia se abrace con los pueblos***

E6 = Hay universidades en Colombia por ejemplo como la Universidad del Cauca que están llevando a la práctica experiencias muy bonitas, de eso se trata poner en valor esas prácticas. Se llama a la participación de abuelos y abuelas a tener cátedras en las instituciones, entrar en centros de investigación. Se trata de bajar hasta lograr el contacto directo transformador tanto para estudiantes como docentes. *Hay que ponerle raíz hay que ponerle más tierra, hay que romper esa visión de las aulas, desde escritorios donde no tenemos contacto con la naturaleza, con las comunidades, con los pueblos.* Si no lo hacemos, seguiremos teniendo un sistema que nos enajena en nuestra esencia humana. *Hay que lograr que la academia se abrace con los pueblos.* (...) Esa vuelta a mirar lo nativo, es una vuelta a las raíces, a ver los pueblos que fueron asimilados, implica romper los límites impuestos...

De acuerdo con el dicho de la entrevistada, es necesario poner el acento en las prácticas y experiencias posibles cuando se entra en contacto con el conocimiento ancestral.

## **5.5 Diseño de la investigación**

### **5.5.1 Primera Fase: definición de la situación**

La investigación está referida al estudio del cambio organizacional, en este caso en organizaciones universitarias, cambio organizacional que se centra en el paradigma, contenidos y modos de gestionar el conocimiento en las universidades ecuatorianas para la formación del desarrollo humano. Transformaciones que se enmarcan dentro de las demandas de adecuación académica de las instituciones de educación superior a la visión filosófica del Buen Vivir (Sumak Kwasay), para dar

cumplimiento al mandato constitucional en Ecuador desde 2008, materializada en la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010 y que se operacionalizan en el Plan Nacional del Buen Vivir, el cual se actualiza en cada período presidencial de la República del Ecuador.

El mandato constitucional citado promueve la preservación y promoción de los saberes ancestrales de los pueblos originarios suramericanos (específicamente los ecuatorianos), convertidos como fundamentos del reconocimiento de la existencia de una cosmovisión andina, la cual se perfila como alternativa frente a la cosmovisión occidental prevaleciente que ha soslayado la sabiduría de las raíces ancestrales.

Esta obligación paradigmática, desde la Constitución (2008), permite perfilar los valores y dimensiones del paradigma del Buen Vivir, en consecuencia, las capacidades del desarrollo humano que aspira establecer el Plan Nacional del Buen Vivir para las universidades ecuatorianas. De ahí, que se proponga romper con el antropocentrismo del desarrollo humano de la cosmovisión occidental, para introducir una interpretación pertinente dentro de la ecuación: cosmos-naturaleza-cultura-hombre, identificando el desarrollo humano alternativo como producto de la interconectividad de una totalidad indivisible referida en la ecuación citada.

Es de destacar que las universidades de la modernidad han estado bajo la influencia de la cosmovisión occidental por más de tres siglos, de la cual han asumido su organización y estructuración de contenidos de los saberes que gestionan, caracterizados por el reduccionismo interpretativo, organización de conocimientos disciplinar, modelos de abstracción de la realidad que se aborda, con modos de aprendizaje que reproducen los paradigmas y modelos de esta cosmovisión, infiriendo que el desarrollo humano que se forma en las universidades, desde ese paradigma, es de carácter antropocéntrico, de carácter utilitario, centrado en el bienestar individual de la persona, contradictorio con los postulados del desarrollo humano de la cosmovisión andina.

### **5.5.2 Segunda Fase: Caracterización de la situación (estado actual)**

En Ecuador, al igual que en toda Latinoamérica, se reproduce este fenómeno de las universidades de la modernidad antes expuesto y que hoy, en el debate que se

genera sobre la incorporación del Buen Vivir en la educación, se busca crear estrategias de cambio organizacional en las universidades ecuatorianas para cumplir con el mandato constitucional.

De las fuentes de información utilizadas en esta investigación, señaladas con anterioridad, se obtuvo evidencias valiosas para el logro de la intencionalidad de la investigación relacionada con el estado actual o caracterización de la situación en estudio, destacando entre ellas las siguientes:

- Que los paradigmas y modelos de la cosmovisión occidental están muy arraigados en las universidades ecuatorianas, específicamente, en el currículo donde, por ser el eje de la actividad académica, se reflejan en los contenidos de los planes de estudio, los modos de aprendizaje, en el discurso y práctica pedagógica, en las líneas de investigación y extensión, en los modos de gestión y vinculación institucional.

- Que se ha avanzado muy poco en la conversión del discurso del Buen Vivir en una filosofía y práctica cotidiana en las comunidades y procesos universitarios, debido a la influencia y tradición de la cosmovisión occidental como paradigma dominante, por lo cual no ha sido factible desplazar el modelo educativo existente y, en consecuencia, es preciso desarrollar estrategias de cambio a partir de la complementariedad de ambas cosmovisiones para facilitar el proceso de cambio.

- Que aunque existe la voluntad institucional en las políticas públicas ecuatorianas para el cambio universitario, desde la perspectiva del Buen Vivir, éste no forma parte de una sistematización basada en una estrategia universitaria de complementariedad entre los saberes racionales y los ancestrales para lograr de manera continua y progresiva dicho objetivo.

- Que los procesos de cambio no son incluyentes e integradores, ya que sólo se desarrollan dentro de los espacios de gestión institucional y no bajan a la base social de la comunidad universitaria, por tanto, no se logra el compromiso unitario de todos los actores universitarios.

- Que las capacidades del desarrollo humano son definidas por enfoques centrados en el hombre, de carácter antropocéntrico, con tendencias cuantitativas para ser medidos por indicadores matemáticos, donde no se incluyen valores, dimensiones

y capacidades del desarrollo humano inspirados en la cosmovisión andina, paradigma que se muestra como alternativo.

### **5.5.3 Tercera Fase: Contextualización epistémica y gnoseológica de la situación**

La contextualización de la situación se sustenta en los constructos epistémicos y gnoseológicos expuestos en los eventos 3 y 4, tanto de la cosmovisión occidental, hoy dominante, como de la cosmovisión andina, paradigma alternativo y fuente del Buen Vivir, para perfilar la definición del desarrollo humano desde la cosmovisión andina, de acuerdo con los planteamientos del Plan Nacional del Buen Vivir para las universidades ecuatorianas.

#### **5.5.3.1 Desde la cosmovisión occidental:**

- Sus postulados están arraigados a principios y valores empíricos y abstractos, significando lo que se pueda medir y registrar de forma cuantitativa: es racional, analítico y memorístico.
- Su enfoque de la realidad busca la simplificación, la disgregación y el reduccionismo, dándole a la interpretación un carácter fragmentario, divisionista, parcelario y disperso.
- Su interpretación al abordar la realidad se sustenta en el estudio de los elementos relevantes de los fenómenos externos, sin incluir lo subjetivo del observador. Existe una separación del sujeto con el objeto observado.
- La comprensión del cosmos es despojada de toda trascendencia, es una descripción mecanicista, geométrica, física, matemática de éste. La presencia del sujeto está ausente de esta comprensión del universo.
- La comprensión del tiempo histórico es lineal e irreversible, separado del espacio, constituyen dos dimensiones desconectadas. Comprensión limitada para interpretar al territorio como comunidad de encuentro de intereses humanos y reconocer a la naturaleza como parte fundamental de su desarrollo individual, más allá de dominarla y explotarla.

- El tejido social y sus actividades es centrado en el hombre, que es lo primordial. Prevalece el individualismo egocéntrico. La vida social se fundamenta en convencionalismos formales y jurídicos.

- El hombre como individuo ha sido llevado a una ruptura afectiva con la naturaleza. Existe una relación utilitaria del hombre con los otros seres, la naturaleza sirve para su explotación.

- La cosmovisión occidental es formal, rígida, basada en la razón y el equilibrio. Existen dualidades irreconciliables, lo mágico con lo científico, lo cotidiano con lo trascendente, lo sagrado con lo profano.

- Enseñar se considera como imposición de un modelo de vida y sociedad. La educación como transmisión de conocimientos se ha desarrollado desde aparatos burocráticos que reproducen de manera interesada un modelo de vida.

#### **5.5.3.2 Desde la cosmovisión andina:**

- Tiene raíces en lo estético, sensitivo y afectivo que involucra en lo intelectual, la percepción desde el corazón. Desarrolla el hemisferio derecho del cerebro: imaginación, creatividad, sensibilidad, y la lógica global, comprensión holística.

- Tiene un carácter integrador, global hacia una mirada holística de la realidad.

- Comprensión del universo como un ser vivo, implicado en la vida desde lo material hasta lo trascendente: la geometría del cosmos es la geometría de la configuración trascendente del espacio que ha impactado a la cultura ancestral de los pueblos andinos.

- Aborda los aspectos internos, intuitivos y emocionales de los fenómenos que se desarrollan en la realidad.

- El sentido del tiempo es circular, cíclico como una espiral, el tiempo inseparable del espacio. La sabiduría andina se sustenta en el conocimiento de la relación cosmos-hombre-naturaleza desde la espiritualidad.

- La vida social gira alrededor de la comunidad y la familia, además de la relación con lo espiritual.

- El hombre andino vive con una relación afectiva y armoniosa con la

naturaleza, su Pachamama. Hay una relación mutua del hombre con los otros seres, una relación de complementariedad.

- No existe dualidad, todo se complementa en la unidad de un todo indivisible, conviven lo sensible con lo suprasensible. No hay separación en el trabajo-diversión-espiritualidad.

- La vida social se fundamenta en principios y valores morales y éticos. La tradición y la identidad cultural es la conciencia de la vida social. La vida comunitaria es social, simbólica y ritual.

- La sabiduría andina se ha transmitido de familia en familia, de persona a persona, de generación en generación.

A partir de esta contextualización gnoseológica y epistémica de la cosmovisión andina, se definen los principios y los valores del Buen Vivir, fundamentales para construir la matriz de las capacidades, base para el logro del desarrollo humano desde la perspectiva del Buen Vivir, como propuesta de los lineamientos estratégicos del modelo de gestión del conocimiento en las universidades ecuatorianas.

**Establecimiento de los principios, valores y dimensiones desde las interpretaciones del Buen Vivir:** según León (2015), el constructo del Buen Vivir elaborado a partir de las normas constitucionales constituye el goce efectivo de los derechos de las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades; el ejercicio de sus responsabilidades, dentro de un marco de convivencia ciudadana que comprende la interculturalidad, el respeto de la diversidad y el respeto de la dignidad de las personas y colectividades, así como la convivencia armónica con la naturaleza, que promueve la democracia y el bien común, anteponiendo el interés general sobre el interés particular.

Este constructo implica que para definir los principios, valores y dimensiones del Buen Vivir se requiere analizar las tres (3) interpretaciones existentes sobre el tema, indigenista/cultural, ecologista/post desarrollo, socialista/eco-marxista.

**a) Indigenista/cultural:** Sumak Kawsay como vida en plenitud o vida plena que incluye la dimensión espiritual. Esta posición considera que el término Buen Vivir ha sido despojado de la dimensión espiritual en los textos constitucionales y que

correspondería más bien a la expresión kichwa allí o Kawsay, ya que allí significaría lo bueno, pero no lo pleno y se restringiría al bienestar material.

Sus principios son reciprocidad (que guía las relaciones sociales comunitarias de asistencia mutua), integralidad (pura; que guía el pensamiento holístico de los indígenas), complementariedad (que identifica a los opuestos no como elementos enfrentados sino como elementos complementarios), relacionalidad (que guía las decisiones hacia el consenso).

Sus valores son armonía doméstica, solidaridad y compasión (llakina), ayuda (yanapana), generosidad (kuna), obligación de recibir (japina), reciprocidad, consejo (kamachi), escucha (uyana), no seas perezoso, no seas mentiroso, no seas ladrón (ama killa, ama llulla, ama shua).

Sus dimensiones son pacto de convivencia entre distintos pueblos del Estado (Estado plurinacional), armonía con la naturaleza (economía comunitaria e instituciones ancestrales), armonía con la comunidad o con la sociedad (economía comunitaria e instituciones ancestrales), respeto a la diversidad cultural (holismo), participación política de todos los individuos en un plano de igualdad (consenso), visibilización ontológica de los pueblos indígenas.

**b) Ecologista/postdesarrollo:** Buen Vivir o Sumak Kawsay como utopía en (re) construcción, que va más allá del desarrollo, centrada en la vida de todos los seres vivos (biocentrismo), en armonía con la naturaleza, el respeto a la dignidad humana, y mejora de la calidad de vida de las personas y comunidades. Esta posición considera la existencia de múltiples buenos vivires o buenos convivires.

Sus principios son: equidad social, igualdad, solidaridad, redistribución, reciprocidad, sustentabilidad/sostenibilidad ambiental, libertad, democracia y participación. Sus valores son: no productivismo, no consumismo, no acumulación ilimitada, no extractivismo.

Sus dimensiones son armonía con uno mismo (respeto a la diversidad cultural y Estado plurinacional), armonía con la comunidad o con la sociedad (equidad social y postcapitalismo), armonía con la naturaleza (sustentabilidad ambiental y biocentrismo).

**c) Socialista/eco-marxista:** Buen Vivir o Sumak Kawsay (vida plena, vivir a

plenitud) como expansión y florecimiento, en paz y armonía con la naturaleza, de las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos de modo que les permitan lograr aquello que valoran como objetivo de vida deseable y construir un porvenir compartido. Propone el socialismo del Sumak Kawsay, bio-socialismo republicano, bio-igualitarismo ciudadano.

Sus principios son: equidad social, igualdad, redistribución, reciprocidad compartida, sostenibilidad, libertad, democracia y participación. Sus valores son: no productivismo, no consumismo.

Sus dimensiones son armonía con la naturaleza, satisfacción de las necesidades materiales, disfrute de bienes relacionales y felicidad (eudaimonía), respeto a la diversidad, ética de convivencia basada en el pacto de convivencia de la Constitución de 2008, equidad social: distribución de los beneficios del desarrollo, justicia intergeneracional, ser, sentir, estar, no prioridad al tener.

Una vez definida, caracterizada y contextualizada la situación basada en los constructos gnoseológicos y epistémicos, se procedió al análisis situacional desde una perspectiva holística, que significa abordar la realidad descrita como una totalidad, donde las interacciones entre las partes involucradas definen la integralidad de los contenidos del paradigma del Buen Vivir, los cuales han sido sintetizados en los principios, valores y dimensiones.

#### **5.5.4 Cuarta Fase. Análisis situacional-holístico (holística y generación de teorías)**

A partir de la contextualización epistémica y gnoseológica de la situación, desarrollada en la Tercera Fase, se identifican las raíces de las cosmovisión occidental (CO) y la cosmovisión andina (CA) y, mediante el análisis holístico, a través de la sinergia entre la hología (cosmovisión occidental) y la holopraxis (cosmovisión andina), se construye la matriz 2 de análisis situacional-holístico.

A su vez, la matriz 2 sirve de fundamento para elaborar la matriz 3, donde se expresan las capacidades del desarrollo humano adecuado a la cosmovisión andina, base paradigmática del Buen Vivir, a partir de la cual se proponen los cambios curriculares pertinentes para lograr el desarrollo de tales capacidades. Estas matrices

cumplen con la metodología del análisis situacional-holístico.

Seguidamente, se presenta la Matriz 2 sobre el Análisis Situacional-Holístico:  
Generación de Teoría: Sinergia Holografía – Holopraxis.

## MATRIZ 2

### DE ANÁLISIS SITUACIONAL - HOLÍSTICO GENERACIÓN DE TEORÍA: SINERGIA HOLOGRAFÍA - HOLOPRAXIS

AMBAS COSMOVISIONES	SINERGIA HOLOGRAFÍA-HOLOPRAXIS
<p>CO: Tiene sus raíces en una concepción intelectual, empírica y abstracta. Lo relevante es lo que pueda registrar el sentido de la vista y medir buscando el equilibrio, de ahí la tendencia a lo cuantitativo. Desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro: racional, analítico y memorístico.</p> <p>CA: Tiene raíces en lo estético, sensitivo y afectivo que involucra, en lo intelectual, la percepción desde el corazón. Desarrolla el hemisferio derecho del cerebro: imaginación, creatividad, sensibilidad y la lógica global, comprensión holística.</p>	<p>Con la complementariedad de paradigmas y modelos derivados de ambas cosmovisiones se integran lo racional, analítico y memorístico con lo estético, sensitivo y afectivo, lo cual implicaría poner en funcionamiento el desarrollo de ambos hemisferios del cerebro, afinando la capacidad de abordaje e interpretación de la realidad en su complejidad y expresada en una totalidad indivisible, mediante el desarrollo de mapas mentales donde se encuentren, de manera integral y complementaria, la imaginación, la creatividad, la sensibilidad, la lógica global y la comprensión holística con lo racional, lo analítico y lo memorístico.</p>
<p>CO: Tiene un carácter fragmentario, divisionista, parcelario y disperso, tendente hacia la simplificación y el reduccionismo de la realidad.</p> <p>CA: Tiene un carácter integrador, aglutinador, asociativo y englobador hacia una mirada holística de la realidad.</p>	<p>Es preciso el reconocimiento de la complejidad de la realidad, de la unicidad del todo, de la integración/complementariedad de lo objetivo con lo subjetivo, lo racional con lo intuitivo y lo profano con lo sagrado, así como la superación de las miradas fragmentadas y simplificadoras de la realidad para darle un enfoque holístico, un carácter integrador, lo cual exige dejar atrás la organización del conocimiento en disciplinas o espacios compartimentales del saber, para asumir la organización transdisciplinar y la interconectividad transversal de los saberes y pensar la realidad como totalidad.</p>
<p>CO: Comprensión del Universo en forma abstracta, mecanicista, física y matemática. Importancia de lo matemático y lo geométrico del cosmos, como geometría del espacio despojada de toda trascendencia.</p> <p>CA: Comprensión del Universo como un ser vivo, implicado en la vida desde lo material hasta lo trascendente. La geometría del cosmos es la geometría de la configuración trascendente del espacio que ha impactado a la cultura ancestral de los pueblos andinos.</p>	<p>Se requiere la complementariedad entre estos dos enfoques que no son excluyentes entre sí. Esta complementariedad de formas de comprender el Universo expresa la unidad del todo, el entendimiento de que el hombre es un actor activo y protagonista de los procesos cósmicos y no un agente observador del Universo distante y alejado de su ser interior, así como la necesidad de verse como ciudadano planetario. Es la expresión holográfica del hombre proyectado hacia el cosmos, que es la esencia de la espiritualidad.</p>

<p>CO: Aborda los aspectos externos de los fenómenos que se desarrollan en la realidad.</p> <p>CA: Aborda los aspectos internos, intuitivos y emocionales de los fenómenos que se desarrollan en la realidad.</p>	<p>La complementariedad de estas formas de abordaje de la realidad es el reconocimiento de la verdad detrás de lo subjetivo en el proceder humano y sus interrelaciones con esa realidad. Es la concreción de la realidad desde la configuración del todo en la unidad complementaria objetividad/subjetividad. La inteligencia emocional es reconocida como parte integrante del talento humano.</p>
<p>CO: El sentido del tiempo es lineal, separado del espacio, en dos dimensiones distintas. La civilización occidental no conforme con dominar la naturaleza se ha propuesto la conquista del Espacio.</p> <p>CA: El sentido del tiempo es circular, cíclico como una espiral, el tiempo inseparable del espacio. La sabiduría andina se sustenta en el conocimiento de la relación cosmos-hombre-naturaleza desde la espiritualidad.</p>	<p>Esta complementariedad desmonta la idea de la determinación histórica impuesta por la linealidad del tiempo, para ver lo de la ciclicidad del tiempo como la apertura de nuevas oportunidades, principio de las oportunidades abiertas, el cual cuestiona la concepción occidental de la linealidad del tiempo que implica al mismo tiempo progresividad, irreversibilidad y cuantificabilidad. El principio cíclico sostiene que el Pacha, que significa espacio-tiempo, se manifiesta en forma de una espiral en movimiento permanente hacia atrás donde está el futuro, es decir se puede ver solamente lo hecho, el pasado, como una suerte de utopía retrospectiva.</p>
<p>CO: Lo primordial en la vida social es el hombre, el individualismo egocéntrico.</p> <p>CA: La vida social gira alrededor de la comunidad y la familia, además de la relación con lo espiritual.</p>	<p>La integración de lo individual con lo comunitario, abre la compuerta para las relaciones personales más allá de lo utilitario, para dar paso a lo afectivo, lo solidario, a la amistad, al compartir y consensuar en la diversidad de intereses de la comunidad. En sí, el reconocimiento de la vida comunitaria como forma de integración social, la comunidad como una red de interacciones de personas unidas en las tradiciones, en el afecto y en la reciprocidad de apoyo mutuo.</p>
<p>CO: El hombre como individuo ha sido llevado a una ruptura afectiva con la naturaleza.</p> <p>CA: El hombre andino vive con una relación afectiva y armoniosa con la naturaleza, su Pachamama.</p>	<p>Al asumir la cosmovisión andina en lo referente a la relación hombre –naturaleza, se establece una nueva ética en esta interrelación. Se impone el ecodesarrollo desde una mirada holística. Se descarta el egocentrismo en la relación hombre-naturaleza para asumir un encuentro de diálogo horizontal, armonioso y equilibrado donde se reconocen los derechos de la naturaleza.</p>
<p>CO: Existe una relación utilitaria del hombre con los otros seres, la naturaleza sirve para su explotación.</p> <p>CA: Hay una relación mutua del hombre con los otros seres, una relación de complementariedad y reciprocidad.</p>	<p>La crisis ambiental planetaria exige un cambio radical del horizonte como se mira la naturaleza, de un uso utilitario como objeto de explotación para generar bienestar y riqueza a una relación de respeto y reconocimiento hacia al conjunto que forma la totalidad de la naturaleza, de manera complementaria y recíproca. La naturaleza vista como la conectividad vital naturaleza-hombre-naturaleza impone una nueva ética ecológica.</p>
<p>CO: Existen dualidades irreconciliables, lo mágico con lo científico, lo cotidiano con lo trascendente, lo sagrado con lo profano.</p> <p>CA: No existe dualidad, todo se complementa en la unidad de un todo indivisible, conviven lo sensible con lo suprasensible. No hay separación en el trabajo-diversión-espiritualidad.</p>	<p>La complementariedad de cosmovisiones permitirá la convivencia de lo intuitivo con lo racional, superando la dualidad existente entre lo objetivo y lo subjetivo, lo cotidiano y mundano con lo trascendente y espiritual. Promover la diversidad cultural, religiosa y de cultos requiere la superación de lo dicotómico entre lo material y lo inmaterial trascendente, así como el reconocimiento y tolerancia a la diversidad cultural, pluricultural, de naciones y etnias y a la plurinacionalidad.</p>
<p>CO: La vida social se fundamenta en convencionalismos normativos,</p>	<p>Esta complementariedad resalta la vida social en familia y en comunidad, con principios y valores compartidos entre los miembros de los colectivos, rompe con el individualismo y los</p>

<p>formales y jurídicos establecidos por la sociedad.</p> <p>CA: La vida social se fundamenta en principios y valores morales y éticos. La tradición y la identidad cultural son la conciencia de la vida social.</p>	<p>formalismos para responder a la tradición y a la identidad cultural local, libertad ante los prejuicios y convencionalismos, reconocimiento y nuevas oportunidades para lo informal y lo emergente en la vida social.</p>
<p>CO: La educación como transmisión de conocimientos se ha desarrollado desde aparatos burocráticos que reproducen de manera interesada un modelo de vida.</p> <p>CA: La sabiduría andina se ha transmitido de familia en familia, de persona a persona, de generación en generación.</p>	<p>Se rescata el rol de sociedad educadora, la educación de la familia, la transmisión de saberes de generación en generación, que se conjuga con la educación formal, la cual respeta e incorpora los saberes ancestrales como fuente de sabiduría y comportamiento de vida. Se redime el autoaprendizaje autodidacta, el aprendizaje continuo y durante toda la vida.</p>

Fuente: Construcción propia del Autor a partir de Rodríguez (1999).

A partir de este análisis situacional-holístico, se construye el concepto de desarrollo humano que sirve de referencia para el establecimiento de las capacidades a formar en las universidades ecuatorianas, en concordancia con las exigencias, en materia de educación superior, contenidas en el Plan Nacional del Buen Vivir de la República del Ecuador.

#### **5.5.4.1 Desarrollo Humano desde la perspectiva de la cosmovisión occidental:**

Con el fin de establecer el concepto de desarrollo humano a partir de la complementariedad cosmovisión occidental/cosmovisión andina, se debe precisar la concepción de desarrollo humano según la cosmovisión occidental.

En esa dirección, con base en Quiroga (2019) y el PNUD (2010), se puede afirmar que el desarrollo humano en la cosmovisión occidental se centra en el bienestar de la persona, relacionado con las condiciones de vida, a través de un incremento de bienes con los cuales puede cubrir sus necesidades básicas y complementarias, así como la creación y participación de un entorno social donde se respeten los derechos humanos.

En síntesis, es un concepto que hace referencia a los elementos necesarios para que una persona pueda desarrollar sus cualidades y capacidades, sin ningún tipo de discriminación para tener acceso a las oportunidades dentro de las opciones que

tiene el ser humano en su propio medio. Cada ser humano puede desplegar sus capacidades, habilidades, emociones, conocimientos en condiciones de vida digna y plena dentro de un colectivo social.

Como puede observarse esta definición de desarrollo humano se centra de manera parcializada en el hombre, es de carácter antropocéntrico, donde no se hace referencia a la responsabilidad y deberes con la naturaleza, la cultura y la comunidad donde se desenvuelve, de manera que en la complementariedad con el desarrollo humano de la cosmovisión andina se debe romper con ese antropocentrismo para avanzar en la apertura de la relación de la persona como sujeto imbricado en la ecuación cosmos-naturaleza-cultura-hombre.

#### **5.5.4.2 Capacidades del desarrollo humano desde la perspectiva de la cosmovisión occidental:**

De acuerdo con el PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), las capacidades esenciales para el desarrollo humano desde la perspectiva de la cosmovisión occidental son: disfrutar de una vida larga y saludable, haber sido educado, acceder a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad, estas capacidades se centran en el hombre de manera antropocéntrica.

#### **5.5.4.3 Desarrollo Humano desde la perspectiva de la cosmovisión andina:**

El desarrollo humano desde la cosmovisión andina incluye la conectividad del hombre con el cosmos, la naturaleza, la cultura y la comunidad, ya no como el bienestar absoluto de la persona, sino como la búsqueda del equilibrio y la armonía entre las distintas partes de la ecuación cosmos-naturaleza-cultura-hombre, que debe percibirse como un todo inseparable, una interconectividad sustentada en la ética ecológica, donde se desarrollan capacidades en la persona para relacionarse en forma armoniosa y equilibrada consigo mismo, con otras personas, con las comunidades, con la naturaleza y con la espiritualidad.

Al respecto, León (2015) señala que “En el caso de las personas, el Buen Vivir implica que éstas satisfagan sus condiciones materiales u objetivas, como educación,

salud, vivienda, etc., así como aspectos subjetivos, como el sentir que las cosas que se hacen en la vida son valiosas, la satisfacción con la vida, el optimismo, la autonomía para decidir, la sensación de seguridad, emociones positivas como la felicidad (p. 7). Además, en la cosmovisión andina, el Buen Vivir, comprende una dimensión espiritual, la cual puede o no ser religiosa, como por ejemplo la consideración de la Pacha Mama como algo sagrado.

#### **5.5.4.4 Capacidades del desarrollo humano desde la perspectiva de la cosmovisión andina:**

Entre las intencionalidades de esta tesis está lograr la definición de las capacidades del desarrollo humano desde la perspectiva de la cosmovisión andina, fuente epistémica y gnoseológica del Buen Vivir, para ello se desarrolla la Matriz 3 de análisis situacional-holístico, en la cual, a partir de la sinergia cosmovisión occidental y cosmovisión andina, se definen las capacidades a formar en las universidades ecuatorianas, así como los cambios curriculares requeridos para cumplir con los planteamientos del Plan Nacional del Buen Vivir de la República del Ecuador, en materia de educación superior, relacionados con el desarrollo humano.

A continuación, se presenta la Matriz 3 de Análisis Situacional-Holístico. Generación de Teoría: Capacidades del Desarrollo Humano y Cambios Curriculares en las IES.

**MATRIZ 3**

**DE ANÁLISIS SITUACIONAL - HOLÍSTICO**

**GENERACIÓN DE TEORÍA: CAPACIDADES DEL DESARROLLO HUMANO Y CAMBIOS CURRICULARES EN LAS IES**

SINERGIAS: HOLOGÍA-HOLOPRAXIS	CAPACIDADES DEL DESARROLLO HUMANO A FORMAR EN LAS IES	CAMBIOS CURRICULARES EN LAS IES ECUATORIANAS
<p>Con la complementariedad de paradigmas y modelos derivados de ambas cosmovisiones, se integran lo racional, analítico y memorístico, con lo estético, sensitivo y afectivo, lo cual implica poner en funcionamiento, el desarrollo de ambos hemisferios del cerebro, afinando la capacidad de abordaje e interpretación de la realidad en su complejidad y expresada en una totalidad indivisible, mediante el desarrollo de mapas mentales donde se encuentran, de manera integral y complementaria, la imaginación, creatividad, sensibilidad, lógica global y comprensión holística con lo racional, analítico y memorístico.</p>	<p>Capacidad para ampliar el horizonte de interpretación de la realidad en su complejidad.</p> <p>Capacidad para desarrollar la lógica global imbricada con lo local.</p> <p>Capacidad para desarrollar la imaginación, la creatividad, la innovación, el emprendimiento, la contemplación y la sensibilidad.</p>	<p>Incentivar actividades curriculares y extracurriculares que involucren el enfoque holístico y, con ello, la imaginación, el emprendimiento, la creatividad, la innovación y la sensibilidad, complementado con lo racional, analítico y memorístico.</p> <p>Promover la comprensión holística referente a la complementariedad de saberes en el abordaje de la realidad en su complejidad: cualitativo-cuantitativo objetivo-subjetivo, racional-intuitivo.</p>
<p>El reconocimiento de la complejidad de la realidad, de la unicidad del todo, de la integración/complementariedad de lo objetivo con lo subjetivo, lo racional como lo intuitivo, lo profano con lo sagrado, así como la superación de las miradas de la realidad de forma fragmentada y simplificadora para darle un enfoque holístico, un carácter integrador, exige la superación de la organización del conocimiento por disciplinas o espacios compartimentales del saber para asumir la organización transdisciplinar y la interconectividad transversal de los saberes para pensar la realidad como una totalidad.</p>	<p>Capacidad para desarrollar una mirada holística (unicidad del todo) de la realidad a abordar.</p> <p>Capacidad para la conectividad horizontal y transversal de los saberes mediante un enfoque transdisciplinar.</p>	<p>Organizar por áreas de conocimiento y no por disciplinas particulares. Integración de disciplinas afines. Modelo departamentalizado y matricial.</p> <p>Establecer la horizontalidad y transversalidad curricular en el aprendizaje de las áreas complementarias: innovación, imaginación, creatividad, ética, comprensión holística.</p> <p>Superar la organización de conocimientos por disciplinas o espacios compartimentales del saber para asumir la organización transdisciplinar.</p>
<p>La complementariedad de estos dos enfoques, que no son excluyentes entre sí, requiere la complementariedad de formas de comprender el Universo expresa la unidad del todo, el entendimiento de que el hombre es un actor activo y protagónico de los procesos cósmicos y no un agente observador del</p>	<p>Capacidad para comprenderse como parte integrante del Universo, como un actor protagónico de los procesos cósmicos.</p> <p>Capacidad para comprenderse como un ciudadano planetario,</p>	<p>Incorporar al currículo la práctica de la meditación en búsqueda de la trascendencia, la espiritualidad y la armonía cósmica.</p> <p>Desarrollar actividades curriculares y extracurriculares</p>

<p>Universo distante y alejado de su ser interior, verse como ciudadano planetario. Es la expresión holográfica del hombre proyectado hacia el cosmos, que es la esencia de la espiritualidad.</p>	<p>donde la proyección al cosmos representa su espiritualidad.</p>	<p>que promuevan la comprensión de la ciudadanía planetaria.</p>
<p>La complementariedad de estas formas de abordaje de la realidad es el reconocimiento de la verdad detrás de lo subjetivo en el proceder humano y sus interrelaciones con esa realidad. Es la concreción de la realidad desde la configuración del todo en la unidad complementaria objetividad/subjetividad. La inteligencia emocional es reconocida como parte integrante del talento humano.</p>	<p>Capacidad para integrar armoniosamente lo subjetivo con lo objetivo, lo profano con lo sagrado, lo racional con lo intuitivo.</p> <p>Capacidad para el desarrollo complementario de la inteligencia racional con la inteligencia emocional.</p>	<p>Incentivar actividades curriculares que permitan reconocer lo intuitivo y lo subjetivo como complementarios a lo racional y objetivo.</p> <p>Crear escenarios para la praxis de la inteligencia emocional como fuerza interior de las personas para desarrollarse integralmente.</p>
<p>Esta complementariedad desmonta la idea de la determinación histórica impuesta por la linealidad del tiempo, para ver lo de la ciclicidad del tiempo como la apertura de nuevas oportunidades, principio de las oportunidades abiertas, el cual cuestiona la concepción occidental de la linealidad del tiempo que implica al mismo tiempo progresividad, irreversibilidad y cuantificabilidad. El principio cíclico sostiene que el Pacha, que significa espacio-tiempo, se manifiesta en forma de una espiral en movimiento permanente hacia atrás donde está el futuro, es decir se puede ver solamente lo hecho, el pasado, como una suerte de utopía retrospectiva.</p>	<p>Capacidad para comprender el futuro como la apertura a posibilidades abiertas, superando la determinación lineal a priori del destino.</p> <p>Capacidad para comprender la unicidad espacio-tiempo que se expresa en el territorio como espacio de encuentro sociopolítico-temporal.</p>	<p>Incluir en el currículo áreas de la prospectiva personal, plan de vida, comunitario, local y nacional.</p> <p>Desplegar actividades curriculares donde se aprenda a tener confianza en el futuro como un abanico de oportunidades abiertas.</p> <p>Inculcar la ciclicidad del tiempo en la prospectiva individual y colectiva como una forma de romper con el determinismo histórico.</p>
<p>La integración de lo individual con lo comunitario abre la compuerta para las relaciones personales más allá de lo utilitario, para dar paso a lo afectivo, lo solidario, a la amistad, al compartir y consensuar en la diversidad de intereses de la comunidad. En sí, el reconocimiento de la vida comunitaria como forma de integración social, la comunidad como una red de interacciones de personas unidas en las tradiciones, en el afecto y en la reciprocidad de apoyo mutuo.</p>	<p>Capacidad para entenderse como un ser gregario, sociable, comunitario, desarrollando los sentimientos afectivos, de solidaridad, de reciprocidad, de amistad y de compañerismo.</p> <p>Capacidad para convivir en sociedad, como actor protagónico de la vida en comunidad: participar, consensuar y acordar en un contexto de intereses diversos.</p>	<p>Incorporar en el currículo actividades que faciliten la socialización, la participación comunitaria, la construcción de consensos y acuerdos en un contexto de intereses diversos.</p> <p>Internalizar principios y valores de solidaridad, reciprocidad, amistad, estima, compañerismo, altruismo, por los demás seres.</p> <p>Generar actividades que promuevan el liderazgo ético y transformador, tanto en sus relaciones interpersonales y grupales, como con la naturaleza y la cultura.</p>
<p>Al asumir la cosmovisión andina en cuanto a la relación hombre -</p>	<p>Capacidad para comprenderse como parte de un todo indivisible,</p>	<p>Desarrollar actividades teóricas y prácticas que promuevan el</p>

<p>naturaleza se establece una nueva ética en esta interrelación. Se impone el ecodesarrollo desde una mirada holística. Se descarta el egocentrismo en la relación hombre-naturaleza para asumir un encuentro de diálogo horizontal, armonioso y equilibrado donde se reconocen los derechos de la naturaleza.</p>	<p>hombre-naturaleza, respetando sus derechos y relacionándose con ella con ética y armonía.</p>	<p>amor, la armonía, el respeto y el equilibrio con la naturaleza.</p> <p>Abrir cátedras de sustentabilidad y sostenibilidad ambiental.</p> <p>Organizar grupos ecologistas, ambientalistas, naturistas, de salud, entre otros, relacionados con la ecuación hombre - naturaleza.</p>
<p>La crisis ambiental planetaria exige un cambio radical del horizonte como se mira la naturaleza, de un uso utilitario como objeto de explotación para generar bienestar y riqueza, a una relación de respeto y reconocimiento hacia al conjunto que forma la totalidad de la naturaleza de manera complementaria y recíproca. La naturaleza vista como la conectividad vital naturaleza-hombre-naturaleza impone una nueva ética ecológica.</p>	<p>Capacidad para desarrollar una postura ética de ecodesarrollo en los procesos de intervención económica de la naturaleza.</p>	<p>Aleccionar la ética ecológica, el ecodesarrollo, en todos los procesos de aprendizaje de ciencia y tecnología que intervienen a la naturaleza.</p> <p>Acometer programas de formación y desarrollo de investigaciones sobre tecnologías limpias o ecológicas, como alternativas frente al calentamiento global o el deterioro creciente del sistema ecológico planetario, nacional y local.</p>
<p>La complementariedad de cosmovisiones permitirá la convivencia de lo intuitivo y racional, superando la dualidad existente entre lo objetivo y lo subjetivo, lo cotidiano y lo mundano con lo trascendente y lo espiritual. Promover la diversidad cultural, religiosa y de cultos impone superar la superación de lo dicotómico entre lo material con lo inmaterial trascendente y el reconocimiento y tolerancia de la diversidad cultural, pluricultural, de naciones y etnias, así como de la plurinacionalidad.</p>	<p>Capacidad para comprenderse en la complementariedad de lo objetivo/subjetivo, lo racional/intuitivo.</p> <p>Capacidad para comprender respetuosamente la diversidad de religiones y cultos en el marco de trascendencia de la vida.</p> <p>Capacidad para el reconocimiento y la tolerancia a la diversidad cultural, pluricultural, de naciones y etnias, así como a la plurinacionalidad.</p>	<p>Diseñar actividades que promuevan el respeto a las diferencias y la diversidad cultural, religiosa, de género, de nacionalidades y de razas.</p> <p>Formar habilidades intelectuales y emocionales para la complementariedad de lo intuitivo/racional, material/inmaterial, cotidiano/trascendente, sagrado/profano.</p>
<p>La complementariedad resalta la vida social en comunidad, en familia, con principios y valores compartidos entre los miembros, rompe con el individualismo y los formalismos para responder a la tradición e identidad cultural local.</p>	<p>Capacidad para comprenderse como parte de una comunidad con principios y valores compartidos entre los miembros, unidos por la tradición y la identidad cultural.</p>	<p>Promover actividades comunitarias, de encuentros constructivos para el desarrollo colectivo, convocados y unidos por la tradición y la identidad.</p> <p>Introducir el desarrollo del empoderamiento (teoría y praxis del poder) como vía para la resolución de conflictos y construcción de consensos comunitarios.</p>
<p>La complementariedad rescata el rol de sociedad educadora, la educación de la familia, la trasmisión de saberes de generación en generación, que se</p>	<p>Capacidad para comprenderse como parte integrante y protagónica de la sociedad educadora.</p>	<p>Ofrecer escenarios para el autoaprendizaje, la curiosidad investigativa y la educación continua.</p>

<p>conjuga con la educación formal, la cual respeta e incorpora los saberes ancestrales como fuente de sabiduría y comportamiento de vida. Se redime el autoaprendizaje, autodidacta, el aprendizaje continuo y durante toda la vida.</p>	<p>Capacidad para aprender de manera continua y autodidacta durante toda la vida.</p> <p>Capacidad para tener disposición de aprender y enseñar en la comunidad de aprendizaje que es la sociedad misma.</p>	<p>Fomentar la disposición para el aprendizaje en la relación retroalimentación Universidad-Comunidad. Aprender y desaprender.</p> <p>Incorporar el concepto y la praxis de la sociedad educadora como paradigma educativo comunitario.</p>
---	--	---

Fuente: construcción propia del Autor (2021).

Como puede observarse en la Matriz 3, además de las capacidades del desarrollo humano, desde la perspectiva de la cosmovisión andina en complementariedad con la occidental, se presentan los cambios curriculares sugeridos para las universidades en su propósito de formar personas conforme a los postulados del Buen Vivir.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**SEXTO EVENTO**

**C.C. Reconocimiento**

## **LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA UN MODELO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

En este evento se propone un marco estratégico de gestión del conocimiento, orientado al logro de los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir de la República del Ecuador, en materia de educación superior, mediante un modelo derivado de la complementariedad de la cosmovisión occidental y la cosmovisión andina en la formación para el desarrollo humano en las universidades ecuatorianas.

Este modelo de gestión del conocimiento parte de un constructo epistémico/gnoseológico que se concreta a partir del análisis de los saberes ancestrales derivados de la cosmovisión andina y su complementariedad con los saberes de la cosmovisión occidental que deben ser pertinentes en las universidades ecuatorianas para la formación del desarrollo humano.

### **6.1. Definición del Desarrollo Humano y sus capacidades desde el paradigma emergente de la complementariedad de las cosmovisiones occidental y andina**

Es conveniente, a los fines de identificar el horizonte planteado en este evento, definir el desarrollo humano que se espera lograr con la gestión del conocimiento. En tal sentido, el desarrollo humano desde el Buen Vivir se concibe como el conjunto de capacidades humanas para lograr conectividad del hombre con el cosmos, la naturaleza, la cultura y la comunidad, no solamente como el bienestar absoluto de la persona, sino como la búsqueda del equilibrio y la armonía con las distintas partes de la ecuación cosmos-naturaleza-cultura-hombre, vista como un todo inseparable, una interconectividad sustentada en la ética ecológica, donde se logra la complementariedad entre lo racional y lo intuitivo, lo objetivo y lo subjetivo, lo material y lo inmaterial, entre otras concepciones contrapuestas.

El desarrollo humano se relaciona con las capacidades que debe tener o adquirir la persona para alcanzar tal desarrollo, de ahí que estas capacidades del desarrollo humano fueron determinadas en el evento 5, mediante el análisis

situacional-holístico, (matriz 5, evento 5), desde el paradigma emergente de la complementariedad de las cosmovisiones occidental y andina, las cuales deben ser incorporadas en los procesos formativos de las universidades ecuatorianas, éstas son:

- a) Capacidad para ampliar el horizonte de interpretación de la realidad en su complejidad.
- b) Capacidad para desarrollar la lógica global imbricada con lo local.
- c) Capacidad para desarrollar la imaginación, la creatividad, la innovación, el emprendimiento, la contemplación y la sensibilidad.
- d) Capacidad para desarrollar una mirada holística (unicidad del todo) de la realidad.
- e) Capacidad para la conectividad horizontal y transversal de los saberes mediante un enfoque transdisciplinar.
- f) Capacidad para comprenderse como parte integrante del Universo, como un actor protagónico de los procesos cósmicos.
- g) Capacidad para comprenderse como un ciudadano planetario, donde la proyección al cosmos representa su espiritualidad.
- h) Capacidad para integrar armoniosamente lo subjetivo con lo objetivo, lo profano con lo sagrado, lo racional con lo intuitivo.
- i) Capacidad para desarrollar en forma complementaria la inteligencia racional con la inteligencia emocional.
- j) Capacidad para comprender el futuro como un espectro de posibilidades abiertas, superando la determinación lineal a priori del destino.
- k) Capacidad para comprender la unicidad espacio-tiempo que se expresa en el territorio como espacio de encuentro.
- l) Capacidad para entenderse como un ser gregario, sociable, comunitario, desarrollando sentimientos afectivos, de solidaridad, de reciprocidad, de amistad y de compañerismo.
- m) Capacidad para convivir en sociedad, participar y consensuar en un contexto de intereses diversos.
- n) Capacidad para comprenderse como parte de un todo indivisible, hombre-naturaleza, respetando sus derechos y relacionándose con ella con ética y armonía.

- o) Capacidad para comprometerse con una postura ética de ecodesarrollo en los procesos de intervención económica de la naturaleza.
- p) Capacidad para comprenderse en la complementariedad de lo objetivo con lo subjetivo y lo racional con lo intuitivo.
- q) Capacidad para respetar la diversidad de religiones y cultos en el marco de trascendencia de la vida.
- r) Capacidad para el reconocimiento y la tolerancia a la diversidad cultural, pluricultural, de naciones y etnias, plurinacional.
- s) Capacidad para comprenderse como parte de una comunidad con principios y valores compartidos entre los miembros, unidos por la tradición y la identidad cultural.
- t) Capacidad para comprenderse como parte integrante y protagónica de la sociedad educadora.
- u) Capacidad para aprender de manera continua y autodidacta durante toda la vida.
- v) Capacidad para tener disposición de aprender y enseñar en la comunidad de aprendizaje que es la sociedad misma.

## **6.2 Conceptualización y caracterización del modelo de gestión del conocimiento propuesto**

Para efectos de esta investigación, se conceptualiza la gestión del conocimiento como el conjunto de actividades encaminadas a utilizar el recurso “conocimiento” de manera más eficaz. Específicamente, de acuerdo con el propósito de la investigación, la gestión del conocimiento hace referencia al conjunto de procesos involucrados en el desarrollo de las capacidades de las personas para el logro del desarrollo humano, dentro de las universidades ecuatorianas, la cual se centra más en la persona que en los documentos, es decir, en la gestión de saberes dentro de la ecuación como-naturaleza-cultura-persona.

El modelo propuesto para la gestión del conocimiento en las universidades ecuatorianas, en referencia a la formación para el desarrollo humano, de acuerdo con

los postulados del Plan Nacional del Buen Vivir, plantea seis (6) escenarios de acción institucional, a saber:

- a) Escenario de los procesos del aprendizaje institucional universitario.
- b) Escenario de creación de redes de conocimiento y participación de agentes generadores de conocimiento.
- c) Escenario de cooperación institucional nacional e internacional.
- d) Escenario de incentivos para la creación y adaptación de saberes.
- e) Escenario para atracción, captación y gestión de talentos.
- f) Escenario de evaluación del proceso de afirmación del modelo de gestión de conocimientos.

### **6.2.1 Escenario de los procesos del aprendizaje institucional universitario**

A partir de autores como Choo (1999), Gore (1998), Argyris (1999), Muñoz-Seca y otros (2003), Nonaka y otros (1999), Rugles (2000), Fuir (2002), Kleiner (2000), Norman y otros (2002), Pelufo et al. (2004), Wagner (2002), Méndez (2004), Garzón (2005), citados por Garzón y Fisher (2008), el aprendizaje organizacional es la capacidad de las organizaciones de crear, organizar y procesar información desde sus fuentes, para generar nuevo conocimiento individual, de equipo, organizacional e interorganizacional, forjando una cultura que lo facilite y facilitando las condiciones para desarrollar nuevas capacidades, diseñar nuevos productos y servicios, incrementar la oferta existente y mejorar procesos orientados a la perdurabilidad.

De esta definición, se infiere que para que las universidades ecuatorianas puedan convertirse en líderes intelectuales en el ámbito del desarrollo humano, deberán encabezar el proceso de captación, adaptación y generación de conocimiento dentro de las temáticas exigidas por el Plan Nacional del Buen Vivir para el desarrollo de la República del Ecuador.

Basado en Nonaka y otros. (1999), así como en Choo (2003), se proponen los cuatro procesos necesarios para el aprendizaje organizacional, en este caso, en las universidades ecuatorianas: la socialización de los saberes ancestrales, la exteriorización de los saberes, la complementariedad de saberes de cosmovisiones

antagónicas (occidental/andinas) y la interiorización de los conocimientos producidos y adaptados para la formación del desarrollo humano.

#### **6.2.1.1 La socialización de los saberes:**

Entendida la socialización como un proceso a través del cual se incorporan valores, normas, principios, pautas de comportamiento, asociados a la cultura y a la participación política, dentro del contexto al cual pertenecen, en este sentido, la socialización de los saberes ancestrales, en las universidades ecuatorianas, constituye el acercamiento y encuentro amigable con estos saberes, sin aprensiones, ni exclusiones, ni imposición ni desplazamiento radical de otros saberes.

Esta perspectiva de socialización de los saberes ancestrales como fuente de aprendizaje con reciprocidad, tolerancia y aceptación de convivencia para construir y desarrollar un paradigma emergente frente al paradigma de la modernidad o de la cosmovisión occidental, le da una interpretación prospectiva de utilidad epistémica y gnoseológica al cambio civilizatorio, de allí la trascendencia de dicha socialización.

Como resultado de esta sociabilización de los saberes ancestrales, se espera establecer escenarios intelectuales y emocionales para el intercambio y complementariedad de saberes, de cambios de mapas mentales, de aptitudes y capacidades para el desarrollo humano como resultado de la complementariedad de los conocimientos en el encuentro de cosmovisiones.

#### **6.2.1.2 La exteriorización de los saberes:**

Concebida la exteriorización como la apertura de su yo interior cultural, muchas veces no expresados por temores o aprensiones a ser excluidos o rechazados. En casi todas las universidades ecuatorianas existen personas vinculadas étnicamente o a través de la formación intelectual con conocimientos, tradiciones, creencias, ritos derivados de la cosmovisión andina, es preciso, entonces, que en el proceso de exteriorización de los saberes ancestrales, para la gestión del conocimiento en función del desarrollo humano en las universidades ecuatorianas, las personas se expresen con libertad y confianza con un lenguaje claro, útil y universal para el logro de la

sociabilización y complementariedad de los saberes ancestrales en el encuentro de la cosmovisión occidental con la cosmovisión andina.

El proceso de exteriorización de saberes es un escenario de democratización, de inclusión y aceptación de la pluralidad de contenidos y significados de saberes, de encuentro amigable y respetuoso de culturas, intercultural y plurinacional, bajo los signos de la complementariedad como principio holístico.

#### **6.2.1.3 La complementariedad de los saberes:**

Es el encuentro armonioso y recíproco de los conocimientos derivados de la cosmovisión andina y los conocimientos derivados de la cosmovisión occidental. Es la sinergia holística de lo objetivo con lo subjetivo, de la razón con la intuición, de lo material con lo inmaterial. Es la apertura para la igualdad en la hibridación de saberes, donde se supera la exclusión de los saberes ancestrales andinos impuesta por un paradigma educativo y científico dominante, para dar paso a la combinación complementaria en un paradigma alternativo educativo y científico, que sea holístico y comprensivo de la complejidad de la realidad que aborda y analiza.

Esto implica la reconfiguración de los cuerpos de saberes universitarios en sus contenidos, de una manera equilibrada y respetuosa, dentro de procesos de transversalidad que reformula nuevas dimensiones, principios y valores en los procesos del desarrollo humano.

#### **6.2.1.4 La interiorización de los saberes:**

Este proceso es el resultado de la incorporación de los saberes recién creados en los procesos de sociabilización, exteriorización y complementariedad, es un nuevo conocimiento, que debe ser incorporado en los procesos formativos, especialmente en el currículo, en los modos de aprendizaje, en el discurso y la práctica pedagógica, a los fines de consolidarlos como elementos cognitivos, en los mapas o modelos mentales, principios, valores, aptitudes, competencias y habilidades que se expresan y concretan en las capacidades del desarrollo humana antes expuestas.

Este proceso de interiorización de saberes responde a la fase acumulativa del aprendizaje organizacional, donde los conocimientos incorporados configuran el

acervo cultural (cultura organizacional) e intelectual de la institución: publicaciones, documentos, monografías, artículos, ensayos, entre otros.

Es de destacar que el aprendizaje institucional (socialización, exteriorización, complementariedad, interiorización) no es concluyente, sino continuo, permanente y cíclico y que su funcionamiento va aparejado con el rumbo histórico de las universidades.

#### **6.2.1.5 Lineamientos estratégicos organizacionales para el logro del aprendizaje institucional:**

El escenario de aprendizaje institucional universitario con sus procesos de sociabilización, exteriorización, complementariedad e interiorización de conocimientos se deben desarrollar mediante la creación y puesta en funcionamiento, en cada universidad, de Comunidades de Reflexión y Análisis del Buen Vivir y el Desarrollo Humano, cuyo fin supremo es acrecentar el aprendizaje institucional.

Estas comunidades deben llevar a cabo las siguientes actividades:

a) Evaluar los currículos con sus planes de estudio, análisis del discurso y de las prácticas pedagógicas, modos y estilos de aprendizaje e interrelación académica en la vinculación Universidad-Comunidad-Naturaleza con referencia a la cosmovisión andina como paradigma alternativo.

b) Elaborar una metodología que permita explorar y analizar las exigencias de la sociedad ecuatoriana sobre el desarrollo humano desde el paradigma alternativo, a los fines de identificar demandas y subsanar deficiencias de la gestión del conocimiento universitario para cumplir con los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir.

c) Diseñar planes de generación y adecuación de conocimientos que impacten en la estructura curricular y la filosofía académica de la universidad tomando en cuenta las exigencias educativas del Plan Nacional del Buen Vivir: identificación de fuentes de conocimientos, debates de análisis y reflexión de base social intra-universitarios y promover la retroalimentación cognitiva en los encuentros Universidad-Comunidad.

d) Desarrollar sistemas de acumulación y registro de material bibliográfico, documental, audiovisual, narrativas escritas o grabadas de experiencias adquiridas que se conviertan en antecedentes para los diversos proyectos a ejecutar.

e) Organizar eventos de intercambio de conocimientos y de experiencias locales, nacionales e internacionales como ferias del conocimiento ancestral con comunidades indígenas y presencia de investigadores/extensionistas; congresos, simposios, talleres y foros sobre gestión del conocimiento para el desarrollo humano en el marco del paradigma alternativo del Buen Vivir. Estos equipos deben tener una organización horizontal y actuación transversal en la estructura académica universitaria que comprendan a la universidad como una totalidad, compleja, transdisciplinaria con currículo holístico.

#### **6.2.1.6 Lineamientos estratégicos involucrados en los cambios curriculares (internalización de saberes) necesarios para incentivar las capacidades del desarrollo humano:**

Estos cambios curriculares se establecieron en la matriz de análisis situacional-holístico, matriz 3, cuyas líneas estratégicas serían las siguientes:

a) Desarrollar actividades curriculares y extracurriculares que incentiven el enfoque holístico, y con ello, la imaginación, el emprendimiento, la creatividad, la innovación y la sensibilidad complementado con lo racional, analítico y memorístico.

b) Promover la comprensión holística en cuanto a la complementariedad de saberes en el abordaje de la realidad en su complejidad (cualitativo-cuantitativo): objetivo-subjetivo, racional-intuitivo.

c) Organizar por áreas de conocimiento y no por disciplina particulares. Integración de disciplinas afines. Modelo departamentalizado y matricial.

d) Implantar la horizontalidad y transversalidad curricular en el aprendizaje de las áreas complementarias: innovación, imaginación, creatividad, ética, comprensión holística.

e) Superar la organización de conocimientos por disciplinas o espacios compartimentales del saber para asumir la organización transdisciplinar.

f) Incorporar al currículo la práctica de la meditación como búsqueda de la trascendencia, la espiritualidad y la armonía cósmica.

g) Desarrollar actividades curriculares y extracurriculares que promuevan la comprensión de la ciudadanía planetaria.

h) Introducir actividades curriculares que permitan reconocer lo intuitivo y lo subjetivo como complementarios a lo racional y objetivo.

i) Crear escenarios para la praxis de la inteligencia emocional como fuerza interior de las personas para desarrollarse integralmente.

j) Incorporar al currículo áreas de la prospectiva personal, plan de vida, comunitario, local y nacional.

k) Internalizar la confianza en el futuro como un abanico de oportunidades abiertas, a través de actividades curriculares de desarrollo personal.

l) Incorporar la ciclicidad del tiempo en la prospectiva individual y colectiva como una forma de romper con el determinismo histórico.

ll) Incorporar en el currículo actividades que permitan la socialización, la participación comunitaria y la construcción de consensos y acuerdos en un contexto de diversidad de intereses.

m) Desarrollar principios y valores de la solidaridad, la reciprocidad, la amistad, el compañerismo y el altruismo.

ñ) Desarrollar actividades que promuevan el liderazgo transformador y ético, tanto en las relaciones interpersonales y grupales, como con la naturaleza y la cultura.

o) Desarrollar actividades teóricas y prácticas que promuevan el amor, la armonía y el equilibrio con la naturaleza.

p) Apertura de cátedras sobre sustentabilidad y sostenibilidad ambiental.

q) Organizar grupos de ambientalistas, ecologistas, naturistas, de salud, entre otros, relacionados con la ecuación hombre–naturaleza.

r) Incorporar la ética ecológica y el ecodesarrollo, en todos los procesos de aprendizaje de ciencia y tecnología que intervienen a la naturaleza.

s) Promover programas de formación y desarrollo de investigaciones sobre tecnologías limpias o ecológicas, como alternativas frente al calentamiento global o el deterioro creciente del sistema ecológico planetario, nacional y local.

t) Incorporar actividades que promuevan el respeto a las diferencias y la diversidad cultural, religiosa, de género, de nacionalidades y de raza.

u) Desplegar habilidades intelectuales y emocionales en la formación para la complementariedad de lo intuitivo con lo racional, lo material con lo inmaterial, lo cotidiano con lo trascendente y lo sagrado con lo profano.

v) Organizar actividades comunitarias, de encuentros constructivos hacia el desarrollo colectivo convocados y unidos por la tradición y la identidad.

w) Incorporar el desarrollo del empoderamiento (teoría y praxis del poder) como vía para la resolución de conflicto y construcción de consensos comunitarios.

x) Establecer escenarios para el autoaprendizaje, la curiosidad investigativa, la educación continua.

y) Inculcar la disposición para el aprendizaje en la relación retroalimentación Universidad-Comunidad. Aprender y desaprender.

z) Incorporar el concepto y la praxis de la sociedad educadora como paradigma educativo comunitario.

Estos cambios dentro de la configuración académica universitaria buscan crear la plataforma necesaria para el logro de la formación de las capacidades del desarrollo humano pertinente en las universidades ecuatorianas desde la complementariedad de cosmovisiones planteada.

### **6.2.2 Escenario de creación de redes de conocimiento y participación de agentes generadores de conocimiento**

El concepto de redes introducido en este escenario de la gestión del conocimiento se refiere a los tejidos sociales (nodos interconectados), que se configuran al interior y al exterior de las universidades ecuatorianas, para captar, adecuar, transformar, crear y difundir conocimiento pertinente al propósito planteado. Esta definición se sustenta en autores citados por Prada (2005), como son: Lopera (2000), quien plantea que se trata de un grupo multidisciplinario de personas e instituciones que se asocian para investigar o desarrollar proyectos con sentido social, para lo cual se apoyan en la información que aportan y fluyen por redes de información, transferida a través de las redes telemáticas.

Para Seufert (2003), las redes de conocimiento son redes que se establecen, fundamentalmente, entre individuos, grupos y organizaciones, donde no solamente son importantes las relaciones bilaterales, sino también la integridad de las actividades desempeñadas por la propia red de conocimientos. Por su parte, Castellanos (2004) define a una red de conocimiento como una comunidad de personas que, de manera formal o informal, ocasionalmente, a tiempo parcial o de forma estable, trabajan con un interés común y basan sus acciones en la construcción, el desarrollo y la socialización de conocimientos.

Entre tanto Casas (2001) plantea que estas redes implican tanto la formación de redes profesionales y de entrenamiento, como de redes de difusión y transmisión de conocimientos o de innovaciones, que dan lugar a la formación de espacios regionales de conocimiento.

En esta investigación se trata de la conformación de núcleos transdisciplinarios de análisis y reflexión sobre el desarrollo humano, desde la perspectiva de la cosmovisión andina en complementariedad con la cosmovisión occidental, núcleos que se interconectan en redes, de forma transversal, a los fines de lograr la sociabilización, exteriorización, complementariedad e internalización de los saberes ancestrales propios del Buen Vivir, que configuran la fuente epistémica y gnoseológica de las aptitudes, principios, valores y habilidades contenidas en las capacidades del desarrollo humano desde el paradigma alternativo.

Se trata de sistematizar coherentemente las dimensiones, principios y valores del Buen Vivir con el objeto de adecuar, transformar, complementar saberes, asignar tareas y recursos, desarrollar y aplicar métodos, orientados a los escenarios del aprendizaje institucional. Estas redes también tienden a agruparse con otras redes fuera del contexto donde se gestan y, en la medida, en que dicha relación se estrecha, las redes tienden a multiplicarse y mejorar su interconexión, reconociendo que las redes de conocimiento son expresiones de la interacción humana en un contexto social propio e íntimamente ligado al desarrollo de las civilizaciones, en este caso, en el cambio civilizatorio postdesarrollo o postmoderno.

En este sentido, las redes de conocimiento se convierten en forma de transmisión de ideas, postulados, información, donde el objetivo de dicha transmisión

no es sólo el hecho de informar y difundir, sino de transformar el entorno en la búsqueda constante del enriquecimiento intelectual del ser humano, en su quehacer innovador y creativo a través del estudio sistemático que ofrece la investigación científica transdisciplinaria, ahora bajo la égida de la complementariedad de cosmovisiones.

Esta complementariedad asumida en las redes de conocimientos, para reconocer lo plurinacional y lo intercultural, impone la territorialidad en la gestión del conocimiento, marcado por la especificidad de un territorio (ámbito espacial, histórico, sociopolítico) determinado con sus particularidades y singularidades, lo cual deriva en el reconocimiento de la pluralidad, la diversidad de saberes, tradiciones, creencias y posturas en la intención del encuentro armonioso y equilibrado de las cosmovisiones.

#### **6.2.2.1 Lineamientos estratégicos institucionales para el desarrollo de redes de conocimientos en las universidades ecuatorianas para el logro de los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir:**

a) Creación de la Unidad de Coordinación de Redes de Conocimiento en las universidades que permita fomentar la participación de agentes generadores y difusores de saberes ancestrales (externalización de conocimientos), desarrollar competencias institucionales de integración y procesamiento de esos saberes en el fomento del acervo intelectual y cultural de la universidad (interiorización de conocimientos).

b) Identificación de los cuerpos de saberes ancestrales y los agentes generadores y difusores, relacionados con el Buen Vivir para ser reconocidos como núcleos o nodos de la red de conocimientos, los cuales pueden ser internos o externos a la universidad, así mismo, sistematizar los saberes pertinentes al propósito de la universidad de acuerdo con las demandas de formación del desarrollo humano visto desde sus capacidades.

c) Siendo las redes de conocimiento expresiones de la interacción humana en un contexto social propio e íntimamente ligado al desarrollo de las civilizaciones, es preciso, en la búsqueda de la interacción humana, construir el sistema de interconectividad de los cuerpos de saberes ancestrales, a los fines de lograr la

transmisión, el intercambio, el encuentro horizontal y transversal de actores y agentes de los procesos involucrados en la sociabilización, exteriorización, complementariedad e interiorización del conocimiento.

d) Promoción de encuentros dialógicos de reflexión y análisis de agentes y actores generadores de saberes ancestrales pertinentes a la formación de capacidades para el desarrollo humano, de manera que estas relaciones interpersonales y grupales se conviertan en conectividad permanente y continua. En estas redes derivadas de los encuentros dialógicos, es muy importante la presencia y actuación protagónica de actores de las comunidades de los pueblos originarios (exteriorización de los saberes ancestrales), mediante procesos de retroalimentación.

e) Desarrollo de una plataforma tecnológica que facilite la interconectividad de manera eficiente y amigable para todo público, experto o no en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta iniciativa permitirá el libre flujo de la información y un proceso de democratización de acceso al conocimiento, la libertad de expresión y la comunicación, de herederos de la cultura de los pueblos originarios, investigadores, profesores, estudiantes y cualquier persona interesada en estos saberes.

### **6.2.3 Escenario de cooperación institucional nacional e internacional**

La cooperación institucional es el proceso de vinculación, con carácter de reciprocidad, de una organización con otras organizaciones para el intercambio de recursos, propios de sus fines, en este caso, recursos relacionados con el conocimiento: documentos de investigación y de experiencias, investigadores, docentes, apoyo financiero para el perfeccionamiento de modelos de gestión del conocimiento y para el desarrollo humano desde el paradigma emergente.

Siendo el Buen Vivir un mandato constitucional en la República del Ecuador, concretado en el Plan Nacional del Buen Vivir, los esfuerzos para lograr los fines en la formación del desarrollo humano, desde este precepto constitucional, se convierten en una política de Estado, que se refleja en las actuaciones académicas de la educación ecuatoriana, entre ellas, de las universidades. De allí que los procesos de gestión del

conocimiento para el desarrollo humano, desde el paradigma del Buen Vivir, sean estratégicos para la Nación.

En consecuencia, la cooperación institucional puede darse en varios ámbitos, desde la cooperación con organismos multilaterales, cooperaciones binacionales, cooperaciones nacionales, provinciales, municipales hasta la cooperación entre universidades. Entre las cooperaciones nacionales, destacan las cooperaciones locales y comunitarias con las naciones y pueblos originarios.

En esta investigación se considera, con mayor énfasis, la cooperación entre universidades provinciales, nacionales e internacionales que comparten intereses comunes en la gestión del conocimiento para el desarrollo humano, desde la perspectiva de la cosmovisión andina. Así como la cooperación de las universidades con los pueblos originarios, quienes son depositarios de los saberes ancestrales, tradiciones y costumbres védicas relacionadas con el propósito de la investigación. Para el logro de este escenario se proponen a continuación los caminos estratégicos.

#### **6.2.3.1 Lineamientos estratégicos para la concreción y desarrollo de los escenarios de cooperación institucional:**

a) Creación en las universidades de la Unidad de Cooperación Interinstitucional para la gestión del conocimiento en la formación del desarrollo humano, desde la cosmovisión andina.

b) Identificación de las áreas específicas de los programas de formación del desarrollo humano en la universidad que exijan de apoyo externo y/o las fortalezas que se tengan en esa materia, para compartir en programas de cooperación.

c) Identificación de las organizaciones e instituciones internacionales, nacionales, provinciales, municipales y comunitarias involucradas en los procesos de gestión del conocimiento y el desarrollo humano, en especial, desde la cosmovisión andina como paradigma alternativo del postdesarrollo.

d) Caracterización de los programas específicos de las organizaciones e instituciones antes identificadas, relacionados con la gestión del conocimiento para el desarrollo humano.

e) Evaluación de las alternativas o posibilidades que tiene la universidad para establecer convenios de cooperación institucional, dentro de las instituciones y programas identificados.

f) Establecimiento de convenios de cooperación internacionales, nacionales, provinciales y municipales de apoyo a la gestión del conocimiento para el desarrollo humano desde la cosmovisión andina.

#### **6.2.4 Escenario de incentivos para la creación y adaptación de saberes**

Se trata de lograr la complementariedad de los saberes ancestrales de la cosmovisión andina con los saberes derivados de la cosmovisión occidental, cuestión que resulta compleja y dificultosa debido a que la cosmovisión occidental ha permanecido como paradigma dominante desde los últimos dos siglos de funcionamiento de las universidades ecuatorianas, lo cual evidentemente genera resistencia al cambio organizacional.

En esta investigación, es preciso definir que es la resistencia al cambio organizacional para construir los caminos estratégicos que permitan superarlo. En esta dirección, se considera la resistencia al cambio organizacional como el conjunto de actitudes que experimentan los actores de una organización, en su modo de comportamiento, frente a un proceso de cambio.

Toda transformación organizacional genera incertidumbre, lo cual hace que los actores organizacionales tengan resistencia a esos cambios, ya sea por miedo, por desconfianza, por el miedo a aprender algo nuevo, por no perder su estado de confort o por conflictos ideológicos, religiosos o culturales.

Desde esta perspectiva, se puede inferir que la universidad ecuatoriana se enfrenta a un profundo proceso de transformación o cambio organizacional, donde se trastocan su paradigma, su modelo de organización de los saberes, su estructura curricular, sus modos de aprendizaje, su discurso y práctica pedagógica, para introducir el nuevo paradigma del Buen Vivir, por lo cual, se plantea la necesidad de abordar este cambio en forma holística, mediante la complementariedad de las cosmovisiones Occidental y Andina, para que el proceso de cambio sea gradual y progresivo y pueda ser internalizado por la comunidad universitaria y su entorno.

De modo, que la propuesta de un modelo de gestión del conocimiento, fundamentado en la complementariedad de las cosmovisiones Occidental y Andina, requiere desarrollar estrategias para la creación de incentivos y adaptación de saberes resultantes de la complementariedad paradigmática. De esta forma, se comprende lo significativo que resulta, en la gestión del conocimiento, la superación de los brotes de resistencia al cambio que pueden llevar al fracaso los propósitos planteados, si no se atienden estratégicamente.

#### **6.2.4.1 Lineamientos estratégicos para el escenario de incentivos en la creación y adaptación de saberes:**

a) Construir un marco definitorio y explicativo de los cambios que se pretenden desarrollar donde se evidencien los alcances y los modos de lograrlo de una forma clara y diáfana, que no deje duda y que genere incertidumbre y desconfianza en los miembros de la comunidad de intereses de la universidad. Este debe ser alejado de cualquier posición sectaria o excluyente.

b) Definir de manera consensuada una metodología de desarrollo de la complementariedad de saberes que permita integrar la mayor cantidad de actores universitarios con su pluralidad y diversidad de intereses. Democratización del proceso de cambio con altos niveles de participación e inclusión para incentivar la motivación y la identidad con las transformaciones.

c) Implementar el proceso de complementariedad de modo continuo, progresivo, coherente y armonioso con los objetivos institucionales, de acuerdo con los postulados del Plan Nacional del Buen Vivir, desvinculado de cualquier interés grupal o particular.

d) Generar condiciones propicias para motivar la incorporación a los procesos de cambio institucional la creación y adaptación de los saberes derivados de la complementariedad de los saberes (Cosmovisión Occidental /Cosmovisión Andina).

e) Crear incentivos, tales como financiamiento preferencial para proyectos de investigación, docencia y vinculación universitaria, relacionados con los cambios propuestos; facilidad para publicaciones de los productos académicos relacionados con los propósitos del cambio organizacional planteado; premios o reconocimientos a

la producción científica imbricada con la integración intelectual y cultural en los procesos de gestión del conocimiento para el desarrollo humano desde la epistemología y gnoseológica del Buen Vivir.

### **6.2.5 Escenario para atracción, captación y gestión de talentos**

Cualquier organización en proceso de cambio exige renovar y/o actualizar sus talentos, de manera que la atracción, captación y gestión de talentos se convierte en una actividad estratégica en la gestión del conocimiento. En el caso de estudio de esta investigación, donde se propone adecuar la gestión del conocimiento para el desarrollo humano, a través de la incorporación de los saberes ancestrales de la cosmovisión andina, mediante la complementariedad holística, para dar respuesta a las exigencias del Plan Nacional del Buen Vivir a las universidades ecuatorianas, en un contexto que durante siglos ha sido dominado por los conocimientos de la cosmovisión occidental, la actividad referida sobre el talento humano debe partir de los siguientes supuestos:

a) que un alto porcentaje de actores universitarios están formados bajo los conocimientos derivados de la cosmovisión occidental, como es lógico que suceda.

b) que sólo una escasa minoría tiene conocimientos desde la cosmovisión andina.

c) que los procesos de integración y complementariedad de saberes exigen de cierta experticia en el diseño y reforma curricular y de planes de estudios.

d) que los procesos de formación del desarrollo humano, desde el paradigma de la cosmovisión andina, exigen de nuevos modos de aprendizaje, cambios sustantivos en los discursos y prácticas pedagógicas.

Este escenario obliga a diseñar y desarrollar estrategias de atracción, captación y gestión de talentos adecuados a las exigencias del propósito del proyecto planteado. En tal sentido, se proponen los siguientes lineamientos estratégicos.

#### **6.2.5.1 Lineamientos estratégicos para el desarrollo del escenario de atracción, captación y gestión de talentos:**

a) Una vez definido el cuerpo de conocimientos necesario para desplegar el propósito del plan de gestión del conocimiento para el desarrollo humano, conforme a

las exigencias del Plan Nacional del Buen Vivir a las universidades, se deben evaluar las fortalezas y las debilidades de talentos para lograr los objetivos propuestos.

b) A partir del análisis de las fortalezas y debilidades del talento disponible es preciso establecer una matriz de categorización y priorización del talento necesario, para las tareas propuestas en el cuerpo de conocimientos y diseñar un plan de atracción, captación y gestión de talentos

c) El plan de atracción, captación y gestión de talentos debe tener dos vertientes, la primera tiene que ver con la formación y actualización de cuadros de talentos, dentro de los actores de la propia comunidad universitaria, la segunda, está relacionada con la búsqueda y captación de talentos fuera de la universidad.

#### **6.2.6 Escenario de evaluación del proceso de afirmación del modelo de gestión de conocimientos para el desarrollo humano desde el Buen Vivir en las Universidades Ecuatorianas:**

Toda gestión del conocimiento en las organizaciones debe ser evaluada para poder desarrollar un sistema de control que permita conocer los avances en el logro de los objetivos planteados, así como evidenciar las desviaciones y errores cometidos para superarlos, en sí se produce un proceso de retroalimentación entre el sistema y el contexto de éste.

Tradicionalmente, desde la cosmovisión occidental, se le otorga gran importancia a la medición de la gestión del conocimiento con resultados cuantificables, de modo que la organización establece un marco detallado de indicadores de gestión numéricos.

Respecto a los indicadores de la gestión del conocimiento, el PNUD (2020) señala que “Los sistemas de medición e indicadores necesarios para lograr una gestión del conocimiento eficaz no están suficientemente desarrollados, por lo que se desaprovecha el potencial de las estadísticas con base empírica, incluidos los análisis de las redes sociales, en relación con aspectos como el establecimiento de incentivos, la inteligencia institucional y la adopción de decisiones basada en datos. Los indicadores utilizados para medir de forma sistemática la repercusión en las políticas

de los productos del conocimiento tampoco están suficientemente desarrollados” (p. 9).

En el caso de esta investigación, lo significativo en la evaluación del modelo de gestión son los resultados en la formación de las capacidades relacionadas con el desarrollo humano, que responda a las exigencias del Plan Nacional del Buen Vivir para las universidades ecuatorianas. Como puede observarse en la matriz 3, la naturaleza de las capacidades del desarrollo humano, dentro del paradigma del Buen Vivir, presenta dificultades para su medición mediante indicadores cuantitativos, por lo cual las consideraciones evaluativas deben ser más de carácter cualitativo.

Con el fin de explorar los antecedentes sobre la construcción de un marco referencial de indicadores del Buen Vivir, se cita a León (2015) del Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República del Ecuador, quien indica que para “la definición de los indicadores de cada dimensión, se revisaron varias experiencias nacionales e internacionales de elaboración de sistemas de indicadores e índices compuestos de calidad de vida. De este análisis, se extrajeron indicadores que pueden ser útiles para medir las dimensiones del Buen Vivir. No obstante, hay dimensiones que aún requieren más trabajo para la identificación de variables e indicadores (p. 54).

León (2015) propone un sistema de indicadores del Buen Vivir en lugar de un índice compuesto del Buen Vivir, aunque esto último, añade el autor citado, puede ser desarrollado a posteriori en función de la disponibilidad de información. El sistema está compuesto por tres dimensiones que corresponden a cada uno de los componentes y unidades de análisis del Buen Vivir: Armonía interna de las personas, armonía en comunidad y entre comunidades y armonía con la naturaleza. A estas dimensiones propuestas por el citado autor, cabe agregar la de la armonía con la espiritualidad, como un plano importante de la cosmovisión andina.

Interpretando estas dimensiones del Buen Vivir, en función del desarrollo humano en la perspectiva de esta investigación, se consideran los siguientes aspectos:

a) Armonía interna de las personas: dimensión asociada con los conceptos de salud física (fortaleza interior), salud mental (conducta equilibrada), educación y conocimiento (sabiduría, capacidad de comprensión), eudaimonía (visión de futuro, perseverancia) y sentimientos o emociones (compasión).

b) Armonía en comunidad y entre comunidades: la armonía social implica el equilibrio o balance entre las personas y entre las comunidades de seres humanos. Implica reconocer a los otros como condición necesaria de nuestra propia vida como individuos. Es decir, el Buen Vivir, en tanto vida en plenitud, comprende una vida de individuos en sociedad

c) Armonía con la naturaleza: comprende el equilibrio o balance entre los seres humanos y la naturaleza. En este caso, el Buen Vivir como vida plena trasciende la vida de los seres humanos e incluye y valora la vida de otros seres no humanos como animales y plantas. No obstante, si bien la naturaleza tiene valor intrínseco, no está desvinculada de los seres humanos que forman parte de ella. Un componente importante del Sumak Kawsay es la espiritualidad y lo sagrado, de ahí que la Pachamama o Madre Tierra es considerada sagrada, como el espíritu de la naturaleza o del universo.

d) Armonía con la espiritualidad: consiste en entender lo espiritual como un aspecto que no es mente ni cuerpo, sino espíritu, es un aspecto esencial del ser humano, es su vida interior. La espiritualidad va más allá de las religiones, es un proceso dinámico mediante el cual las personas encuentran trascendencia, un sentido superior a la vida física o la materia.

Cabe destacar que se ha intentado medir el desenvolvimiento del Buen Vivir en la sociedad ecuatoriana, es decir, pasar del discurso a la evaluación, lo cual ha obligado a plantearse un sistema de indicadores del Buen Vivir donde se integran una pluralidad de unidades de análisis y unidades de medida, así como múltiples dimensiones que combinan lo cualitativo con lo cuantitativo. En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República del Ecuador desarrolla importantes esfuerzos para concretar un sistema de indicadores del Buen Vivir, tarea muy importante para los planes de desarrollo del País.

**6.2.6.1 Lineamientos estratégicos del escenario de evaluación del proceso de afirmación del modelo de gestión del conocimiento para el desarrollo humano desde el Buen Vivir en las Universidades Ecuatorianas:**

a) Creación de la Unidad de Evaluación Institucional de la gestión del conocimiento para el desarrollo humano desde la perspectiva del Buen Vivir.

b) Desarrollar junto con el Instituto de Estadística y Censos de la República del Ecuador una metodología que permita construir un sistema de indicadores del desempeño del modelo de gestión del conocimiento del desarrollo humano desde la perspectiva del Buen Vivir, con énfasis en la evaluación de la afirmación en los miembros de la comunidad universitaria y en los contextos de la universidad, de las dimensiones armonía interna de las personas, armonía en la comunidad y con otras comunidades y armonía con la naturaleza.

c) Convertir este sistema de evaluación como parte de la internalización de conocimientos (autoevaluación institucional), como parte del aprendizaje institucional, en consecuencia, de la cultura organizacional universitaria.

d) Difundir los resultados de la evaluación del modelo de gestión del conocimiento para el desarrollo humano en la universidad y que no se queden como un informe más en las bibliotecas y archivos institucionales, sino que se convierta en información viva y pertinente para los procesos de retroalimentación institucional.

## CONCLUSIONES

El proceso de adecuación de las universidades ecuatorianas a las exigencias del Plan Nacional del Buen Vivir, en el marco del mandato constitucional, específicamente, en la formación del desarrollo humano desde el paradigma holístico, se ha convertido en política de Estado, por tanto, en estratégico para el Sistema de Educación Superior Ecuatoriano. De tal manera, que los esfuerzos para lograr los objetivos que se les plantean a las universidades ecuatorianas no sólo es un reto del Estado, como órgano rector de la educación nacional, sino que es de interés nacional, sobre todo, de la comunidad universitaria, que se expande desde su interior hasta los contextos institucionales.

Esta circunstancia nacional se internacionaliza cuando se debate en el planeta el agotamiento del paradigma de la modernidad, es decir, de la cosmovisión occidental, aflorando, en consecuencia, la necesidad de paradigmas emergentes, entre los cuales se asoma la cosmovisión andina como fuente epistémica y gnoseológica para un paradigma postdesarrollo.

Entre los subtemas del debate citado se encuentra el calentamiento global, la crisis de los modelos económicos extractivistas y de los modelos políticos de gobierno que los sustentan, la desigualdades políticas, sociales y económicas, la violencia social, la discriminación por razones sociales de diversidad de razas y de género, etc., lo cual ha convertido a la cosmovisión andina en parte de los temas de extraordinaria pertinencia histórica de la postmodernidad, por ser un enfoque de la vida, de la comunidad, de la naturaleza, de la cultura y la espiritualidad, que puede contribuir a la superación de estos problemas que confronta la sociedad actual.

Hacia el interior del Ecuador, pese a que el Buen Vivir se ha institucionalizado al ser incorporado en la Constitución Nacional del 2008, así como en la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010 y operacionalizada en el Plan Nacional del Buen Vivir, este paradigma no se ha consolidado en la sociedad ecuatoriana, donde prevalecen las tradiciones y prácticas de vida de la cosmovisión occidental. En cuanto a la universidad, como producto social se refleja en ella el mismo fenómeno cultural que en la sociedad en que se desenvuelve.

Este fenómeno, planteado en las universidades ecuatorianas, encuentra explicación en el hecho de que estas instituciones han estado, por más de un siglo, bajo la égida de la cosmovisión occidental dominante y que apenas tienen catorce (14) años con la institucionalización del Buen Vivir, como paradigma nacional que debe regir la educación ecuatoriana, específicamente en lo relacionado con la conformación del desarrollo humano como eje de bienestar, de comportamiento ético y armonioso consigo mismo, con otras personas, con la comunidad y con la naturaleza.

En este escenario, resalta la gestión del conocimiento para el desarrollo humano pertinente, conforme a las exigencias para la formación de un ciudadano ecuatoriano bajo el paradigma del Buen Vivir, a partir de lo cual surge un debate hacia el interior de las instituciones educativas, en especial en las de educación superior, sobre los modelos de gestión del conocimiento, del concepto de desarrollo humano, sus dimensiones, principios, valores y capacidades a formar, de las estrategias y modos de aprendizaje, de los discursos y práctica pedagógicas y, especialmente, de los cambios curriculares.

En este proceso, se concluye que no es posible desplazar radicalmente del currículo universitario el paradigma y los modelos educativos de la modernidad para ser sustituidos por los del paradigma de la cosmovisión andina, perfilado como paradigma alternativo, sino que es pertinente, mediante un enfoque holístico y su metodología, desarrollar una sinergia entre ambas cosmovisiones, mediante la complementariedad entre los argumentos y contenidos de las dimensiones, principios y valores, con énfasis en las capacidades a formar en los procesos del desarrollo humano.

Como resultado de esta investigación, de la complementariedad de estas cosmovisiones, se derivaron ciertas capacidades para el desarrollo humano que responden a las dimensiones de armonía con la persona misma, la armonía con la comunidad, la armonía con la naturaleza y la armonía con la espiritualidad. Dichas capacidades están expresadas en aptitudes, emociones, percepciones, en si comportamientos más allá de la perspectiva objetiva, racional y material para ir a lo subjetivo, intuitivo e inmaterial.

Las capacidades resultantes de dicha complementariedad no se pueden medir con los tradicionales indicadores cuantitativos o índices matemáticos del desarrollo humano de la cosmovisión occidental, dado su carácter cualitativo; no obstante, lo más importante son los resultados en la formación de las capacidades para el desarrollo humano, que responda a las exigencias del Plan Nacional del Buen Vivir.

Así mismo, se plantearon los cambios necesarios en el currículo, planes de estudio, discurso y prácticas pedagógicas, escenarios y modos de aprendizaje de las universidades ecuatorianas, que permitan la creación de las condiciones académicas propicias para el logro de las capacidades descritas dentro la complementariedad de las cosmovisiones, para el desarrollo humano desde el paradigma del Buen Vivir.

En relación con el modelo de gestión del conocimiento para el desarrollo humano, desde la perspectiva del Buen Vivir, en las universidades ecuatorianas, se plantea en un contexto muy complejo, bajo el dominio del paradigma de la modernidad, el cual no se puede obviar al momento de tratar de transformar paradigmas educativos, en consecuencia, es necesario desplegar una estrategia de progresividad y complementariedad entre los paradigmas, cosmovisión occidental/cosmovisión andina, en función de lo cual se planteó un conjunto de lineamientos estratégicos para ir desarrollando, de manera continua y progresiva, los seis escenarios que conforma el modelo de gestión del conocimiento propuesto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achig, D. (2015). Interculturalidad y Cosmovisión Andina. Universidad de Cuenca. *Revista Médica Ohjca*. 7(1).

Albarracín, M. y otros (2018). La universidad ecuatoriana en la gestión del conocimiento en la contemporaneidad. *Didáctica y Educación*, 9(3), <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/504746>

Alcántara Sáez, M. (1995). *Gobernabilidad, crisis y cambio. Elementos para el estudio de la gobernabilidad de los sistemas políticos en épocas de crisis y cambio*. México: Fondo de Cultura Económica.

Arteaga-Cruz, E. (2017). Buen Vivir (*Sumak Kawsay*): Definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador. *SAÚDE DEBATE*, 41(114), jul-sept, 907-919.

Aya, A. (2013). *Islam sin Dios*. Barcelona - España: Editorial Kairós.

Ayala, E. (2005). *Ecuador Patria de Todos*. Quito: Corporación Editora Nacional, Universidad Andina Simón Bolívar.

\_\_\_\_\_ (2017). *Ecuador. Patria de todos. Identidad nacional, interculturalidad e integración*. (5ª ed.). Volumen 19. Colección Temas. Quito: Corporación Editora Nacional. Universidad Andina Simón Bolívar.

Barrera, M. (2006). *Holística*. Sypal. Bogotá: Editorial Quiron

----- (2010). *Holística*. Sypal. Bogotá: Editorial Quiron.

Benito, V. (2017). Las Políticas Públicas de Educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir. [Tesis Doctoral]. España: Universidad de Alicante.

Berger y Luckman (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bernal, J. (2020). Escepticismo: una mirada crítica de la realidad actual. [Trabajo de Grado], Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Bizumic, B. (2014). Who Coined the Concept of Ethnocentrism? A Brief Report. *Journal of Social and Political Psychology*. 2(1), pg. 3-10.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bunge, M. (1996). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Colombia: Reproducciones de la Universidad del Cauca.

----- (2004). *Mitos, Hechos y Razones: Cuatro estudios Sociales*. Buenos Aires: Editorial Suramericana.

----- (2017). El planteamiento científico. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(3), (Revista en línea). Disponible: <https://n9.cl/3rsb>. [Consulta: 2020, diciembre 09].

Carballo, A. (2016). Desarrollo Humano, Ética y Cosmovisión Andina. *Economías sin Fronteras*, Revista Electrónica, Núm. 23.

Casas, R. y Luna, M. (2011) “De redes y espacios de conocimiento: Significados conceptuales y de política”. En Hernández, Antonio Arellano y Kreimer, Pablo (eds.) *Estudio Social de la Ciencia y la Tecnología desde América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 177-207.

Castellanos, L. (2003) La Construcción de la planificación popular: diálogo de saberes. *Revista Espacio Abierto*. Enero-marzo, 13(1).

Castro-Gómez y otros (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador: Editorial Alda Yala.

Centeno, J. (2019). *Conocimiento investigación científica y construcción de paz*. Policy Brief 5, Instituto Colomboalemán para la Paz – CAPAZ.

Civallero, E. (2008). Culturas ancestrales en universos modernos [artículo en línea]. *Digithum*. N°. 10. UOC.

Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (2013). Principios del Buen Vivir y la CONAIE. Página Web de la CONAIE.

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (CEAACES) (2012). Comisión de Evaluación y Acreditación de Carreras y Programas. Disponible en: <https://n9.cl/0l6lx> [Consulta: 2020, junio 12].

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) (2009). Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Disponible en: <https://bit.ly/2NP9nWI> [Consulta: 2020, junio 12].

Constitución de la República de Ecuador (2008). Registro Oficial 449 de 20 octubre de 2008. Disponible en: <https://n9.cl/1t2e> [Consulta: 2021, marzo 31].

Constitución Política de Ecuador (1979). Registro Oficial 800 de 27 de marzo de 1979. Disponible en: <https://bit.ly/3tKMRx0>. [Consulta: 2020, junio 12].

Crespo, J. y Vila, D. (2014). Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares. Stream 5: Comunidades. Policy Doc ID: 5.2. <https://flokociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>

Cuadrado-Barreto (2020). Gestión del conocimiento en la universidad: cuestionario para la evaluación institucional. España, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30).

Cunha, R y Villagómez, M (2014). El Buen Vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas, *Alteridad. Revista de Educación*, enero-junio, 9(1), 35-42.

Choo, C. (2003). *Organización del Conocimiento*. Sao Paulo: SENAC.

Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación. Ensayos preliminares y bibliografía* (5ª ed.). Bogotá: Editorial Nueva América, S. L.

----- (1977). *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. México: Editorial Extemporáneos.

Edvinsson y Malone (1997). *El capital intelectual*. Barcelona: Gestión 2000

Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo*, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Farfan, R. (2009). Tiempo, Memoria e Identidad. *Acta Sociológica*, Universidad Nacional Autónoma de México, Núm, 49.

Fernández, B. y Sepúlveda, B. (2014). Pueblos indígenas, saberes y descolonización: procesos interculturales en América Latina. *Revista Latinoamericana* Núm. 38.

Ferrater, J. (1983). *Las Crisis Humanas*. España: Librería y Editorial Renacimiento.

Florescano, E. (2000). La visión del cosmos de los indígenas actuales. *Desacatos*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, núm. 5.

Frédéric, L. (2018). *Breve Tratado de Historia de las Religiones*. Editorial Alfaomega.es.

García, S. (2014). *Sumak kawsay o buen vivir como alternativa al desarrollo en Ecuador. Aplicación y resultados en el gobierno de Rafael Correa (2007-2011)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Garzón, M. y Fisher, A. (2008). Modelo teórico de aprendizaje organizacional. *Pensamiento & Gestión*, julio, núm. 24, pp. 195-224.

Gonfiantini, V., Sánchez, F., Valarezo, A. y Carpio, J. (2020). El Buen Vivir y la Educación Superior Ecuatoriana desde la Complejidad Sistémica. *Revista KOINON* Vol.1, Número Especial.

González, E. (2007). Fundamentos de Totalidad y Holismo en las competencias para la Investigación. *Laurus*, mayo-agosto, 13(24), pp. 338-354.

Gramsci, Antonio (1981). *Cuadernos de la cárcel. Tomo I y II*. México: Ediciones Era.

Grimaldo, R. (abril 2015). Cosmovisión Andina. *Revista VOLVERÉ*, XIV (48).

Guanipa, L. (2019). Ontoepistemología de la realidad socioeducativa a la luz de la gestión del conocimiento en el contexto universitario venezolano. [Tesis Doctoral]. Universidad de Carabobo (Venezuela).

Gudynas, E. (2014). "Sustentación, aceptación y legitimación de los extractivismos: múltiples expresiones pero un mismo basamento" pp 137-159. Universidad Externado de Colombia, Bogotá. *En Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*, Gian Carlo Delgado Ramos (coord.). México: CEIICH, UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).

Herrero, J. (2002). Cosmovisión. Disponible en: <http://www-01.sil.org/training/capacitar/antro/cosmovision.pdf>

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: SYPAL-IUTC.

Iglesias, I. (1998), "Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo", en Caramés Lage, José Luis *et al.* [coords.], *El discurso artístico norte y sur: eurocentrismo y transculturalismos*, vol. 2, tomo 13.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial CLACSO.

Lara, F. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo.

Larrea, E. y Granados, V. (2013). El sistema de educación superior para la sociedad del Buen Vivir basada en el conocimiento: caso ecuatoriano. [Tesis de Maestría]. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil., Ecuador.

León, M. (2015). El Buen Vivir en Ecuador: Del discurso a la medición. Publicaciones de Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. República del Ecuador.

Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior (2018), Registro Oficial Suplemento 297 de 02 agosto de 2018.

Londoño, L. y Tabares, J. (2000). Metodología de la investigación holística. Una propuesta integradora desde las sociedades fragmentadas. *Uni-PluriVersidad*, 2(3).

Lopera, H. (2000). Integración de redes de conocimiento: una responsabilidad de la biblioteca universitaria. Ponencia presentada en el Sexto Congreso Nacional de Bibliotecología y Documentación, ASCOLBI Bogotá, Julio 4-7.

Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. Universidad de Chile. *Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*, Núm. 25.

Matus, C. (1980). Planificación de Situaciones. Bogotá: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Mendoza, S. (2019). Gestión del conocimiento y capital intelectual en las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Meza, G. (2017). Ética de la investigación desde el pensamiento indígena: derechos colectivos y el principio de la comunalidad. *Revista de Bioética y Derecho*, núm. 41, pp. 141-159. *Observatori de Bioética i Dret - Càtedra UNESCO de Bioètica*.

Mignolo, W. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural studies*, 21(2-3), 449-514.

Milla, C. (2007). *Ayni. Semiótica Andina de los Espacios Sagrados*. 5ta. ed. ampliada Lima: Amaru Wayra.

Minteguiga, Analía (2012). Política y políticas sociales en el Ecuador reciente: dificultades asociadas a la salida del ciclo neoliberal. *Revista de Ciencias Sociales*. (Revista en línea). [Consulta 26 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://qqq.redalyc.org/articulo.oa?id=15324015004>

Miras, P. (1994). Presencia de la cultura precolombina. *Aisthesis* N° 27, Facultad de Filosofía Instituto de Estética Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Molero, N. y otros (2016). Gestión del conocimiento como herramienta para la productividad de la investigación en el sector universitario. *Revista Redhecc*, 24(1). Universidad Rafael Beloso Chacín, Maracaibo -Venezuela.

Morin, E. (1980). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

----- (1994). *Epistemología de la Complejidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

----- (1998). *La cabeza bien puesta*. París: Seuil.

----- (2002). *Sociología*. Segunda reimpresión, Madrid: Tecnos.

Muñoz, B. y Riverola, J. (2003). *Del buen pensar y mejor hacer: Mejora permanente y gestión del conocimiento*. Madrid: Editorial Mac Graw-Hill.

Nagles, N. (2017). La gestión del conocimiento como fuente de innovación en las organizaciones. *Revista Escuela de Administración de Negocios*. septiembre-diciembre, núm. 61, pp. 77-87 Universidad EAN, Bogotá, Colombia.

Nieves, Y. y León, M. (2001). La gestión del conocimiento: una nueva perspectiva en la gerencia de las organizaciones. *ACIMED* [online], 9(2), pp.121-126.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press.

Nudelman, E. (2018). Los buenos vivires. Una aproximación a las corrientes teóricas del buen vivir. *Revista De Raíz Diversa*, 5(9). Universidad Nacional Autónoma de México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2007). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La Ometamorfosis de la educación superior. Disponible en: [https://www.oei.es/historico/salactsi/informe\\_educacion\\_superiorAL2007.pdf](https://www.oei.es/historico/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf) [Consulta: 2020, mayo 22].

Pacheco, L. y Pacheco, R. (2015) Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana. *Revista en línea: Pacarina del Sur*, abril-junio, año 6, núm. 23.

Palomeque, I. (2018). La calidad de la gestión institucional como condición para la generación de conocimiento científico en el sistema educativo universitario ecuatoriano. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Pérez, M. (2008). *Gestión del Conocimiento en las Organizaciones*. Gijón: Trea.

Plata, R. (2006). *La sabiduría védica: marco conceptual de la doctrina de la trascendencia humana*. Buenos Aires: Editorial Alfaomega.es.

Polanyi, Michael (1969). *La Dimensión Tácita*. Nueva York: Doubleday & Co.

Popkin, R. H. (1983). La historia del escepticismo desde Erasmo hasta Spinoza, trad. Juan José Utrilla. México: FCE.

Prada, E. (2005). Las redes de conocimiento y las organizaciones. *Revista Bibliotecas y Tecnologías de la Información*, vol. 2, N° 4, pp. 16-25. [Journal article (Paginated)].

*Programa de las Naciones Unidas para la Educación* (PNUD) (2020). Francia: Publicaciones ONU.

Quintana, R. (2019). Desarrollo humano sostenible, post acuerdo de paz y Estado social de derecho: “Balances y estrategias en la era del postconflicto colombiano bajo la mirada de la cooperación internacional”. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 6(2), pp. 6–16. <https://doi.org/10.21500/23825014.454>

Real Academia Española (2020). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición Tricentenario. Actualización 2020. Disponible en: [www.rae.es](http://www.rae.es). [Consultado: 27 de febrero de 2021].

Rodríguez, G. (1999). *La sabiduría Kóndor*. Quito: Abya Yala

Rodríguez, A. (2016). Teoría y práctica del buen vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. El caso de Ecuador. [Tesis Doctoral]. Universidad del País Vasco / Instituto Hegoa, Bilbao, España.

Rodríguez, G. (1998). *Tawa Tintin Suyo, ocaso y renacer de una cultura*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Rodríguez, M. (2016). Análisis crítico de la protección de los conocimientos tradicionales en el constitucionalismo ecuatoriano. [Tesis Doctoral]. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

Rojas, R. y Torres, C. (2017). La Gestión del Conocimiento basado en la Teoría de Nonaka y Takeuchi. *Research Journal*, 2(4), pp. 30-37. [file:///C:/Users/juanc/Downloads/Dialnet-LaGestionDelConocimientoBasadoEnLaTeoriaDeNonakaYT-5922016%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/juanc/Downloads/Dialnet-LaGestionDelConocimientoBasadoEnLaTeoriaDeNonakaYT-5922016%20(2).pdf)

Rojas, J. (2011). La Reforma Universitaria en el Ecuador. Etapa de transición. *Revista Innovación Educativa*, 11(57). Instituto Politécnico. México.

Romero, N. (2002). Evolución de la Legislación en materia de Educación Superior en Ecuador. Observatorio digital para la Educación Superior en América Latina y el

Caribe. (Documento en línea). Informes de ESALC. Disponibles en [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve). *Unesdoc*, biblioteca digital: Quito- Ecuador.

Rorty, R. (1996a). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.

----- (1996b). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir*. Quito-Ecuador.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito-Ecuador

Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. España: Editorial Planeta.

Seufert, T (2003). Supporting coherence formation in learning from multiple representation. *Learning and Instruction*, Vol. 13, Issue 2, April 2003, Pages 227-23.

Suárez, E. (2019). Índice de Desarrollo Humano: una mirada desde Ecuador. *Revista PUCE*, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Núm. 108. Quito.

Stroud, B. (1990). *El escepticismo filosófico y su significación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Suárez-Guerra, P. (2019). *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), pp. 130-142, Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.

Tafur, G. (2016). Impacto de las nuevas políticas de educación superior en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. *Revista Empresarial*, abril-junio, Vol. 10, núm. 38, pp. 28-34.

Uribe, M (2019). *Concepciones y prácticas de profesores de ciencias en formación inicial, en relación al enfoque intercultural en la enseñanza de las ciencias*. [Tesis Doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Valhondo, D. (2011). *Gestión del Conocimiento. Del mito y la realidad*. España: Editorial Díaz de Santos.

Varese, S. (2018). Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*. Núm. 36. Disponible en: <https://journals.openedition.org/alhim/6899>

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnicas*. Argentina: Editorial de las Ciencias.

Weber, Max. (1993). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. (Traducción de José Medina Echavarría, Juan Roura y otros). (1era. Reimpresión). Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

Yampara H. (2010). Comprensión Aymara de la tierra-territorio en la cosmovisión andina y su ordenamiento para la qamaña. *Inti-Pacha*, 1(7), p. 17.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

C.C. Reconocimiento