

Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria

Pablo, Suárez-Guerra¹

Resumen

El presente trabajo discute esenciales fundamentos históricos, antropológicos, económicos e ideológicos del modo de producción de conocimiento a partir del modo de producción de vida general del ser humano, a fin de cuestionar las matrices de la hegemonía epistemológica racionalista de la modernidad capitalista, que ancla su razón de ser en una estructura económico-política dominante que destruye material e intelectualmente al Otro para construirlo como objeto dominado y de conocimiento, lo cual se traduce en el posicionamiento centenario de una dicotomía jerárquica conocimiento/"saberes ancestrales", y realiza, finalmente, algunas sugerencias respecto de la incorporación de los denominados saberes ancestrales en la educación ordinaria. Con base en las premisas críticas del materialismo histórico de Karl Marx y la filosofía y la ética de la liberación de Enrique Dussel, entre otros, se apunta brevemente la necesidad de replantear el problema de la validación de todo saber o conocimiento en la vida, lo cual implica subvertir las bases epistemológicas de las diversas disciplinas con base en un diálogo teórico-práctico intercultural en equidad, y los fundamentos económicos, éticos, políticos e ideológicos que nutren tales bases y que destruyen, invisibilizan, discriminan e instrumentalizan las producciones materiales e intelectuales contrarias o contradictorias al *statu quo* del capital.

Palabras clave: saberes, ancestrales, conocimiento, ideología, vida, ética, liberación.

Incorporation of ancestral knowledge in ordinary education

Abstract

This paper discusses essential historical, anthropological, economic and ideological foundations of the mode of production of knowledge from the general mode of production of life of the human being, in order to question the matrices of the epistemological rationalist hegemony of capitalist modernity, which anchors its *raison d'être* in a dominant economic-political structure that materially and intellectually destroys the other in order to construct it as a dominated and knowledge object, which translates into the centenary positioning of a hierarchical knowledge/"ancestral knowledge" dichotomy, and finally makes some suggestions regarding the incorporation of so-called ancestral knowledge into ordinary education. Based on the critical premises of Karl Marx's historical materialism and Enrique Dussel's philosophy and ethics of liberation, among others, the need to rethink the problem of the validation of all knowledge or knowledge in life is briefly pointed out, which implies subverting the epistemological bases of the diverse disciplines based on an intercultural theoretical-practical dialogue in equity, and the economic, ethical, political and ideological foundations that nourish such bases and that destroy, invisibilize, discriminate and instrumentalize the material and intellectual productions contrary or contradictory to the status quo of capital.

Keywords: saberes, ancestrales, knowledge, ideology, life, ethics, liberation.

Recibido: 15 de noviembre de 2018

Aceptado: 18 de febrero de 2019

¹ Magister en Investigación en Educación en UASB (Quito); Ministerio de Educación; Dirección Nacional de Currículo; Analista Curricular del Área de Ciencias Sociales; pablito3691@hotmail.com

I. INTRODUCCIÓN

Al abordar el tema sobre los “saberes ancestrales”, se lo suele presentar entre comillas, lo que marca el concepto como algo particular, especial; y en plural, en clara alusión a la existencia de “varios”; y “el conocimiento”, en cambio, como si se tratara de un saber general, común, único, universal (Paz y Miño, 2017). Esto plantea, de entrada, un problema: el de su tratamiento como una cuestión aparente y/o puramente epistemológica (incluso término-etimológica), con base en un *a priori* jerárquico entre una categoría que se asume como universal, común, superior: el conocimiento, y otra a la que se asume como particular, especial, inferior: los “saberes”, la cual se relativiza aún más al añadirse el adjetivo “ancestrales”, concepto que alude al menos a las siguientes notas fundamentales (Estermann, 2006):

- Conocimientos construidos en la praxis vital comunitaria; no por autores individuales identificables para el caso de reclamar propiedad intelectual y/o derechos de autor.
- Conservados y recreados 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.
- Guardados y transmitidos de generación en generación oralmente; no por escrito, lo cual pretende posicionarse como indicio “duro” de confiabilidad y fiabilidad de las fuentes.
- Adscritos a colectivos generalmente identificados como comunidades, pueblos y nacionalidades de “indios” y “negros”, en que se destaca el rol de las mujeres; no de blancos y hombres; y, lo principal,
- No validados por el *establishment* intelectual y académico dominante, precisamente por no cumplir con los parámetros establecidos por este *establishment*, autoproclamado juez supremo y universal de lo que es epistemológicamente válido o no, de lo que es digno de llamarse auténticamente conocimiento o simplemente “saberes” y “saberes ancestrales”...

Precisamente en esta línea los define 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, 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.

Nótese cómo aquí los “saberes ancestrales” son catalogados como otros tantos, tal que los “locales”, dentro de los “conocimientos tradicionales”; es decir, una particularidad dentro de otra particularidad previa; y cómo se deja entrever que “el territorio” no está integrado a “la naturaleza”... (Una síntesis propositiva crítica para el debate a este respecto puede verse en la ponencia de Catherine Walsh presentada en el Auditorio de CIESPAL, en Quito, entre el 28, 29 y 30 de abril de 2015, en el Seminario Internacional Capitalismo Cognitivo y Economía Social del Conocimiento, con el título Saberes Ancestrales y Economía del Conocimiento).

En términos históricos, el problema así planteado constituye en realidad un *a posteriori* surgido de una base material económico-política conflictiva, desigual, asimétrica, que constituye e instituye una determinada posición epistemológica hegemónica a partir de un secular maltrato jerárquico de larga duración que posiciona una arbitrariedad binaria

hegemónica naturalizada y naturalizante: dominador, conquistador, colonizador, “civilizado”, racional, hombre, heterosexual, mono-sexual (hombre y mujer), blanco, occidental, “moderno”, cristiano, individualista, en una palabra, los propietarios, sobre un Otro construido como dominado, conquistado, colonizado, “bárbaro”, “irracional” o “mítico”, mujer, poli-sexual (heterosexual, homosexual, entre otros), negro, indio, no-occidental, no-cristiano, comunitario, en una palabra, los desposeídos...

Puesto que este estado de cosas, material e intelectual, no es natural (dado por la mera disposición y el movimiento espontáneo de la naturaleza) sino histórico (construido por una formación social dotada de razón y consciencia, históricamente e ideológicamente configuradas), resulta imprescindible bucear en las raíces de sus orígenes para, así, poder replantear críticamente el problema y proponer algunas opciones desde la acción de la educación ordinaria, puesto que todo pensamiento y todo conocimiento constituyen un pensamiento y un conocimiento situado, es decir, histórico, engendrado en el seno de determinadas coordenadas espaciotemporales concretas (entre los *homo sapiens* del mundo Mediterráneo o entre los *homo sapiens* del mundo Andino, por ejemplo), de imposible validez para toda sociedad y en toda época (De Sousa Santos, 2009), y cuya validez universal no es ni puede ser sino la expresión ideológica de una pretensión de universalidad basada en una situación de poder dominante, como ha ocurrido con el pensamiento y el conocimiento occidental eurocéntrico de la modernidad capitalista desde hace + - 500 años, que ha constituido e instituido a la Otredad natural y social (África, Abya Yala, por ejemplo) como “periferia” y objeto de dominación material e intelectual. (Dussel, 1994).

Considérense nada más este par de ejemplos:

Dice Hegel:

La conquista del país [América] señaló la ruina de su cultura, de la cual conservamos noticias; pero se reducen a hacernos saber que se trataba de una cultura natural, que había de perecer tan pronto como el espíritu

[sic] se acercara a ella. América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual. (2001).

Pero el eurocentrismo ideológico va mucho más lejos:

En los animales mismos se advierte igual inferioridad que en los hombres. La fauna tiene leones, tigres, cocodrilos, etc.; pero estas fieras, aunque poseen parecido notable con las formas del viejo mundo, son, sin embargo, en todos los sentidos, más pequeñas, más débiles, más impotentes.

Aunque mucho antes, hace cerca de 2.500 años, ya decía Aristóteles que:

... por naturaleza la mayoría de las cosas tienen elementos regentes y elementos regidos. De diversa manera manda el libre al esclavo, y el varón a la mujer, y el hombre al niño. Y en todos ellos existen las partes del alma, pero existen de diferente manera: el esclavo no tiene en absoluto la facultad deliberativa; la mujer la tiene, pero sin autoridad; y el niño la tiene, pero imperfecta. (2014).

II. FUNDAMENTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Para abordar el problema, en este trabajo nos apoyamos en el materialismo histórico de Karl Marx, quien precisa que “las premisas de que partimos no tienen nada arbitrario, no son ninguna clase de dogmas, sino premisas reales, de las que sólo es posible abstraerse en la imaginación. Partimos de los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con que se han encontrado como las engendradas por su propia acción, premisas que pueden comprobarse, consiguientemente, por la vía puramente empírica.” (1974).

En la misma perspectiva crítica, acogemos el *dictum* señalado por Pierre Bourdieu: “[...] hay que tratar de cuestionar todos los presupuestos y

todas las pre-construcciones que están inscriptas en la realidad que se trata de analizar y en el mismo pensamiento de los analistas”. “[porque] sin duda no hay instrumento de ruptura más poderoso que la reconstrucción de la génesis...” (1997).

Y, finalmente, de manera coherente, los aportes críticos de pensadores como Enrique Dussel (1994), Boaventura de Sousa Santos (2011), Ramón Grosfoguel (2007; 2013), entre otros, en la línea de la filosofía de la liberación, la descolonización del saber, el epistemicidio, respectivamente.

A partir de la revisión de los principales antecedentes antropológicos e históricos del *homo sapiens* en relación con la disposición natural de satisfacer sus necesidades vitales por medio del trabajo con base en un determinado modo de producción de vida material e intelectual, se constata que no existen fundamentos sostenibles para esencializar y, a partir de ello, discriminar ninguna formación social ni cultura entre “superiores” e “inferiores”; que éstas son nada más expresiones múltiples del diálogo complejo entre el mismo *homo sapiens* y los diversos contextos ecológicos con los que se ha encontrado y ha recreado a lo largo de la historia; que la discriminación, invisibilización, sometimiento, cosificación, instrumentalización y destrucción de los modos de producción de vida material e intelectual de las comunidades y pueblos conquistados, de sus productos y sus mismos productores (como el genocidio a manos de los europeos a partir de 1492) y su correlato esencializador para justificar y legitimar ideológicamente este estado de cosas, no es sino el fruto de un acto de fuerza “genocida, irracional, cruel y cínico” (Dussel, 1994), llevado a cabo incluso con el contingente filosófico y “científico” de las “mentes más lúcidas” de la civilización europea occidental y cristiana del capitalismo triunfante; y que, finalmente, para subvertir esta situación no sólo epistemológica sino éticamente insostenible, deben someterse a crítica radical las matrices económicas y políticas que sostienen este estado de cosas en el sistema educativo, con el fin de incorporar unas miradas Otras que posibiliten un conocimiento auténticamente verdadero y objetivo del movimiento real y armónico de la vida entre los seres humanos y el resto de la naturaleza.

III. DESARROLLO

La humanidad realmente existente, desde hace + - 200.000 años, pertenece a la especie *homo sapiens* (“humano sabio”)¹, una de las muchas especies pertenecientes al género *homo*, que, como la del *homo neanderthalensis*, por ejemplo, se extinguieron, mientras la especie *sapiens* se posiciona como la única superviviente sobre el planeta Tierra. Humano -recuérdese, entonces- significa “animal que pertenece al género *homo*”. (Harari, 2014).

Todos los *homo sapiens* (africanos, egipcios, sumerios, griegos, mongoles, polinesios, aztecas, mayas, incas, etc.), sin excepción, poseen las mismas características fundamentales físico-psíquico-intelectuales que los constituyen como tales *homo sapiens*: postura erguida que libera las manos a infinitas posibilidades; cerebro más grande y complejo que el de cualquier otro animal; oposición del dedo pulgar con los demás de la mano, lo que potencia sus habilidades de manipulación; capacidad para fabricar herramientas, productos y objetos materiales y simbólicos -como los mitos, incluso dentro de las sociedades “civilizadas”-, y, sobre todo, para aprender (Fromm, 1953) y organizarse en sociedades complejas bajo constructos técnicos, teóricos, éticos, estéticos, eróticos, etc., más allá de las diversas peculiaridades étnico-culturales que se configuran en los diversos contextos ecológicos a lo largo de la historia, lo cual, a diferencia de las demás especies vivas, se sintetiza en su capacidad *racional y consciente* para crear *cultura*, esto es, un conjunto aprendido de prácticas, tradiciones y modos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una formación social, incluyendo sus modos pautados y reiterados de actuar, sentir y pensar. (Harris (1998).

Como señala Marx:

Podemos distinguir al hombre de los animales por la conciencia, por la religión o por lo que se quiera. Pero el hombre mismo se diferencia de los animales a partir del momento en que comienza a producir sus medios de vida, paso éste que se halla condicionado por su *organización corporal*. Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida

¹ Cabría reflexionar sobre si el “sapiens”, acuñado por Carlos Linneo en el siglo XVIII para caracterizar a nuestra especie, sería sinónimo del “cogitans” cartesiano, el cual, además, es concebido en un sentido abarcador: “Pero entonces ¿qué soy? Una cosa que piensa. ¿Qué es una cosa que piensa? Es decir, una cosa que duda, que concibe, que afirma, que niega, que quiere, que no quiere, que también imagina, y que siente”; y si uno y/u otro nacerían ya “cargados” de eurocentrismo. (Descartes, s/f).

material. (1974).

Así, pues, para “perseverar en el ser” (Spinoza, 2011), es decir, para poder cumplir con la necesaria disposición natural de vivir (condición sin la cual no es posible ni historia, ni cultura, ni economía, ni política..., ningún conocimiento), de vivir en comunidad (pues solos ni siquiera existirían) y en armonía sostenible con el resto de la naturaleza (de la que necesariamente provienen, dependen y a la que han de retornar, con la muerte), los seres humanos producen y deben producir sus medios de vida a través del *trabajo* y por medio de diversos *modos de producción de vida* material para satisfacer sus necesidades fundamentales, reales e imaginarias, y las que se van derivando como consecuencias (más o menos imprevistas) de sus prácticas y acciones productivas precedentes.

Para ello, se relacionan y establecen un intercambio pedagógico entre ellos mismos y el resto de la naturaleza por medio de su *corporalidad sintiente y pensante, sus órganos de los sentidos y su razón* (su cerebro trino y uno: reptiliano, límbico y neocórtex), fruto de todo lo cual deviene el *saber o conocimiento*, tanto como *proceso* cuanto como producto de esa relación omni-sensorial, afectiva y racional que posibilita la comprensión “co-razonada” (Guerrero-Arias, 2010) de los seres humanos mismos y del resto de la naturaleza, permitiéndoles develar y penetrar en el qué, cómo, para qué y por qué de la realidad (naturaleza, sociedad, sentimiento y pensamiento), en ese largo y complejo proceso de aprendizaje que va configurando un saber hacer, saber pensar, saber ser y saber convivir, en una palabra, un *ethos: cultura material de vida en comunidad.* (Miras-Albarrán, 2016).

El modo de producción de vida humano implica necesariamente un modo de producción de conocimiento, esto es, de aprehensión afectivo-psíquico-intelectual del mundo, que es, a la par, construido y reconstruido material e intelectualmente por su propia acción práxica.

El conocimiento *teórico* tiene que ver con la captación de la realidad para su manejo. Hay que saber qué es el agua y qué es el veneno

para poder manejarlos: usando la primera y evitando el segundo. El conocimiento *instrumental* se relaciona con la naturaleza sabiéndola usar según su constitución real. A la madera no se la puede utilizar como a la piedra. Hay una razón instrumental que indica el mejor medio para el mejor fin como “útil para” (tiene así valor de uso). El conocimiento *práctico*, en cambio, relaciona lo conocido teórico e instrumentalmente con la plena realización de la vida humana en cuanto tal. Es el criterio tanto de la verdad teórica como instrumental. Por ello es la razón fundamental, ontológica por excelencia, apertura primera y constituyente del resto. (Dussel, 2016).

La pretendida dicotomía racionalista cartesiana hegemónica, que separa y enfrenta a un supuesto sujeto (activo) con un objeto (pasivo) afronta una crisis radical, incluso “irreversible” (De Sousa Santos, 2011), pues ignora u olvida que la naturaleza (el supuesto “objeto pasivo”) es *una* con el ser humano (el supuesto “sujeto activo”), pues éste forma con ella un solo organismo de cuyo proceso metabólico da cuenta la historia; la cultura no es sino naturaleza humanizada, objetivación de la subjetividad colectiva humana mediante los productos elaborados por el ser humano a través del trabajo.

La universalidad del hombre aparece en la práctica justamente en la universalidad que hace de la naturaleza toda su cuerpo inorgánico, tanto por ser (1) un medio de subsistencia inmediato, como por ser (2) la materia, el objeto y el instrumento de su actividad vital. La naturaleza es el *cuerpo inorgánico* del hombre; la naturaleza, en cuanto ella misma, no es cuerpo humano. Que el hombre vive de la naturaleza quiere decir que la naturaleza es su cuerpo, con el cual ha de mantenerse en proceso continuo para no morir. Que la vida física y espiritual del hombre está ligada con la naturaleza no tiene otro sentido que el de que la naturaleza está ligada consigo misma, pues el hombre es una parte de la naturaleza. (Marx, 1985).

En ese milenario periplo de hominización y humanización, marcado por continuidades, permanencias, cambios y rupturas fundamentales, se producen precisamente dos rupturas críticas que marcan el resto de la historia, social y natural, sobre la Tierra:

La primera, relativa pero profunda, es la escisión entre el animal racional humano y el resto de la naturaleza, lo que deviene un problema capital permanente para la especie humana en función de relacionarse armónica y sosteniblemente entre sí y con su entorno: su incapacidad de volver a la unidad natural con la matriz de la que emerge y, a la par, su incapacidad de separarse de ella de manera radical, definitiva y absoluta (Fromm, 2000); y,

La segunda escisión crítica, fruto de la división sexual y social del trabajo, de la producción de excedentes (a partir de la revolución agrícola del neolítico), del apareamiento de la propiedad privada sobre los medios de producción y reproducción de la vida, de las clases sociales, el estado, el derecho, la religión, entre otros inventos humanos principales, es la que separa y enfrenta al ser humano consigo mismo, al hombre con la mujer, y a los hombres y mujeres por clase, sexo, género, orientación sexual, etnia y otras diferencias culturales ideológicamente estigmatizadas sobre la base de la explotación de unos por otros, lo cual significa, en síntesis, la expropiación privada del trabajo vivo humano y la dominación y el sometimiento económico, político e ideológico de unos (una minoría) sobre otros (la gran mayoría) (Engels, 1976), ligado todo esto a la construcción de una serie de productos ideológicos, estereotipos y prejuicios, como el clasismo, el racismo y el sexismo (Grosfoguel, 2007; 2013), entre los principales, funcionales al mantenimiento, justificación y legitimación de ese estado de cosas; en suma, de la reproducción y acumulación del capital.

Rotos así los vínculos naturales y sociales del modo de producción y reproducción de vida de las primeras sociedades, llámense comunistas, primitivas o equivalenciales (Dussel, 2014), nada de lo que el *homo sapiens* produce a partir de ese momento puede prescindir de llevar, consciente o inconscientemente, en mayor o menor grado, el sello

de los conflictos de poder impreso en su adscripción jerárquica (dominante/dominado) a esta o a aquella clase, etnia, etc., incluyendo, desde luego, los productos de su cerebro.

En lo esencial para este trabajo, cabe subrayar el hecho de que esta adscripción jerárquica se institucionaliza, normaliza, legitima y naturaliza a través de la educación, la costumbre, la tradición, el hábito, la moda, por medio de la familia, la escuela, la iglesia, el estado, los medios de comunicación de masas y otros órganos e instituciones de reproducción ideológica (incluso los espacios “naturalmente” críticos de la academia -como se verá más adelante-), en función de los intereses de los propietarios de los medios de producción y reproducción material e ideológica, que -no resulta complicado comprenderlo- pugnan por conservar sus privilegios y evitar su derrocamiento.

Una situación de dominio requiere ciertas creencias comunes destinadas a afianzar el orden existente. Un pensamiento que responde a intereses particulares de una clase, de un grupo, intenta justificarlas. (Villoro, 2007).

Esto se lleva a cabo tanto a través de la fuerza y la violencia bruta y descarnada como por medio de la construcción de ideas, creencias, discursos, relatos e imaginarios ideológicos que validan su situación privilegiada privada presentándola como si se correspondiera con el interés general (Marx, 1974), llegando a niveles tales de sustantivación, que incluso, en el colmo de la enajenación y fetichización ideológica, dichas ideas, creencias, etc., son responsabilizadas de lo que ocurre en la realidad natural y social, aun de crearla: “la voluntad de los dioses”, “la divina providencia”, “la mano invisible del mercado” (Vinolo, 2012), por ejemplo; llegándose incluso a vaticinar amenazantes desenlaces apocalípticos según los cuales si se acaba “este” mundo, o sea, “mi” mundo, se acaba “el” mundo (clases dominantes *dixit*). ¡Y culpabilizando de ello a las propias víctimas!, tal como lo demuestra Enrique Dussel (1994) a partir de lo dicho por Kant (1994):

La ilustración es la salida del hombre de

su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! es pues la divisa de la ilustración.

La pereza y la cobardía son las causas de que la mayoría de los hombres, después que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena (*naturaliter maiorenes*), permanecen con gusto como menores de edad a lo largo de su vida, por lo cual le es muy fácil a otros el erigirse en tutores.

Ha sido, pues, la pereza y la cobardía de los millones de seres humanos de Abya Yala la causa de su genocidio, conquista y colonización, de que terminen siendo objetos de “tutoría” (en la cual, además, permanecen “con gusto”). Ha sido por eso que ha resultado “muy fácil” “a otros” (los genocidas, conquistadores y colonizadores europeos) erigirse en sus “tutores”, éstos sí, diligentes, emprendedores y valientes, en una palabra, ilustrados. Los *homo sapiens* amerindios purgan así incluso la culpa de su atraso histórico, por haber llegado tarde a “la ilustración”, esa versión particular fetichizada de la razón universal del *homo sapiens* (que es desde la que habla Kant), ahora ideológicamente transmutada, transfigurada, por artificios de esa misma razón fetichizada (y de la inclemencia del capitalismo en ascenso), en universal, para vergüenza y escarnio del resto de racionales *homo sapiens* a los que habrá que “ilustrar” y “civilizar”.

Continuemos.

Con el paso del tiempo, y aprovechando la extraordinaria maleabilidad del *homo sapiens*, especialmente durante sus etapas de niñez y adolescencia (no se diga si además se es pobre, analfabeto, etc.), en que carece de la información, el conocimiento y la consciencia histórica y crítica mínima o suficiente para hacer frente a los productos

del aparato ideológico hegemónico, los sectores dominantes llegan a posicionar sus ideas como las ideas de la sociedad, logrando una hegemonía cada vez más difícil de subvertir.

Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder *material* dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder *espiritual* dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. (Marx, 1974).

De esta manera, no resulta sorprendente que las clases dominadas reproduzcan y aun defiendan prácticas e ideas que les son adversas desde el punto de vista de sus auténticos intereses (piénsese, por ejemplo, hoy por hoy, en la captación del poder político del Estado en ciertos países de América del Sur por sectores pertenecientes a las clases dominantes ligadas a una radical explotación del ser humano y la naturaleza, al poder transnacional, al racismo, al sexismo, etc., que han ganado elecciones gracias a los votos de los sectores sociales populares y de trabajadores, incluso de las mujeres, como es el caso de Jair Bolsonaro, en Brasil).

De allí que el problema aparente y meramente epistemológico entre los “saberes ancestrales” (aun de los “saberes”, en general) y el conocimiento, es en realidad un problema ético-político, es decir, un conflicto que implica la lucha por subvertir las condiciones materiales y simbólicas, económicas e intelectuales, que posibilitan la reproducción de este estado de cosas.

Desde la perspectiva de contribuir a esta subversión necesaria desde el espacio de la educación, se plantea una pregunta central: ¿cómo validar las producciones intelectuales (saberes o conocimientos, a secas) más allá de los constructos de la ideología, que invisibiliza, deforma y manipula

la realidad con base en representaciones imaginarias de las relaciones sociales reales entre el ser humano y la naturaleza en función de los intereses privados de determinadas clases dominantes que buscan justificar y legitimar su hegemonía? (Marx (1974); Althusser (1988); Mc Laren (2005); Villoro (2007); Zizek (2003)).

¿Cómo validarlas más allá de la discusión culturalista mediada por el uso ambiguo de los conceptos antecitados por los prefijos multi y pluri (Walsh, 2008) para contribuir realmente a un diálogo intercultural en equidad (Walsh, 2010) de saberes o conocimientos, que implique verdaderamente la liberación de los seres humanos de toda esclavitud y servidumbre material y espiritual sin derivar en tergiversaciones mítico-ideológicas fundamentalistas, tanto del lado “civilizado” occidental eurocéntrico capitalista, como el mismo “mito de la modernidad” (Dussel, 1994), cuanto del lado “ancestral”, como el espiritualismo banal estilo “new age”, adscrito al pensamiento hegemónico individualista, de Ñaupany Puma? (Puma, 2011; 2018).

Nuestra hipótesis es: ubicando como punto de validación del conocimiento humano a la vida, constituida en el *alfa* y *omega* de todos los procesos de producción, distribución, intercambio y consumo de los medios de vida y de conocimiento del ser humano, en el afán de satisfacer todas sus necesidades, humanas y no humanas, y potenciar sus capacidades en la plena realización de sub ser integral y digno. Como lo explica Dussel:

El hambriento interpreta a todos los entes, las cosas, los objetos como posible alimento, y gracias a su inteligencia práctica, que descubre las características de la realidad física de las cosas circundante, escoge aquellas que son interpretadas como las que cumplen inmediatamente con esa necesidad. El sujeto necesitado puede equivocarse e ingerir algo venenoso como si fuera alimenticio. Ese error, o no-verdad, puede causarle la muerte. En ese caso la vida se transforma en el primer criterio de verdad (aún del conocimiento teórico, y evidentemente del práctico o del económico).

(2001).

La “piedra de toque” que valida, así, el conocimiento, entonces, sería la vida, la práctica vivencial y vital cotidiana en la que se verifica la terrenalidad y justeza de los aprendizajes humanos (más allá de la autoridad de determinados individuos o instituciones (auto) erigidos *ad hoc* para tal propósito, autoridad, por cierto, seria y gravemente mediatizada por circunstancias que no tienen nada que ver con la “ciencia pura” sino con la economía, la política, la ideología y, sobre todo, la ética y la vida humana. Veamos un par de ejemplos:

Uno. Prácticamente todos los miembros de la *intelligentsia* neoliberal, que con sus decisiones “científicas” de “expertos economistas” han marcado, si no determinado, el estado crítico actual del mundo humano y natural (Hayek, Friedman, Stiegler, Buchanan, Allais, Coase, Becker y Smith en 1974, 1976, 1982, 1986, 1988, 1991, 1992 y 2002, respectivamente), han recibido el Premio Nobel de Economía, pero...

El premio Nobel de Economía no es en realidad un premio otorgado por la Fundación Nobel que ésta otorga para galardonar a personas que se han distinguido en distintas áreas de conocimiento y creatividad humanas. El Premio Nobel de Economía fue instaurado en el año 1968 por el Banco de Suecia [en plena emergencia neoliberal] a raíz del 300 aniversario del establecimiento de tal Banco, utilizando el nombre de Nobel a fin de darle una visibilidad al premio que tal Banco otorgaba, intentando parasitar el prestigio de los premios Nobel, utilizando su nombre. (Navarro, 2018).

Y dos. Frente a la nueva implosión del capitalismo en 2008, la Reina Isabel II de Inglaterra, el 5 de noviembre de 2008, reprochó nada más ni nada menos que a los expertos PhDs de la London School of Economics (LSE), un distinguido grupo de Profesores de Economía, sobre *por qué nadie vio llegar la crisis*.

Los Profesores de la LSE con parsimonia británica

se tomaron 6 meses para responderle a la Reina. Y lo hicieron. En una carta. En una carta firmada por el profesor de la LSE Tim Besley, miembro del comité de política monetaria del Banco de Inglaterra, y el Historiador Peter Hennessy, en términos por demás preocupantes: la crisis no fue prevista debido a “un fallo de la imaginación colectiva de mucha gente brillante” [se refieren, obviamente a los Profesores de la LSE] que no logró “comprender los riesgos del sistema en su totalidad”. (La Tercera, 2009).

Un evento que destruyó millones de vidas humanas y no humanas a través de un sismo económico global descomunadamente depredador pero previsible... ¿“fallo de la imaginación colectiva”? ¿de “mucha gente brillante”? ¿que no logró “comprender los riesgos del sistema en su totalidad”? Recuérdese de dónde proviene la respuesta.

Prosigamos.

La verdad es la actualidad de la realidad de lo real en la subjetividad humana [...]. Pero dicha actualidad depende del "acceso" que el viviente, desde su vida y para su vida, tenga de lo real. Por ello la vida es criterio de verdad. (Dussel, 2001).

Por ello, los conocimientos, desde los tiempos más remotos de la vida del *homo sapiens*, buscan afirmar, reproducir y alimentar la vida desde una matriz necesariamente ética, con base en sus tres principios fundamentales: Material: que afirmen la vida y la vida en comunidad, de todos los seres humanos y el resto de la naturaleza; Formal: que respeten el consenso participativo, deliberativo, decisorio y ejecutivo equitativo y legítimo de la comunidad, en especial de sus miembros más vulnerables, conscientes y sabios; y Factibilidad: que respeten las condiciones de los contextos naturales y culturales comunitarios para su realización empírica. (Dussel, 2016).

Y todo esto porque el criterio último de verdad es la misma vida humana, *modo de realidad* que abre el horizonte de la realidad como mediación para la vida. El viviente enfrenta la realidad como el "lugar" de su sobrevivencia, y la constituye como

realidad "objetiva" actualizándola antes como "verdadera", *para poder manejarla*. De equivocarse (como el confundir: "Esto es alimento", siendo en "verdad" veneno) corre el riesgo de perder la vida. No es sólo un juicio falso, al ser práctico es un juicio moral.

La crisis civilizatoria y eco-planetaria que padece la gran mayoría de terrícolas y que ha colocado al borde del colapso la supervivencia misma no sólo del *homo sapiens* sino de todas las especies sobre la Tierra, y aun la existencia geológica misma de ésta (Falconí, 2017; Taibo, 2017), vendría a confirmar este planteamiento.

(El *homo sapiens*, al menos el del capitalismo de la crisis civilizatoria y eco-planetaria en pleno desarrollo, debería quizá acogerse a la modestia socrática sugerida por la bióloga Lynn Margulis (1995) y rebautizarse como *homo insapiens: hombre sin sabiduría...*, como una inicial muestra de real sabiduría...).

El *homo sapiens* no sólo vive, necesita vivir, y en comunidad, y en armonía sustentable con el resto de la naturaleza; para ello necesita no errar en el conocimiento de las relaciones entre sus semejantes y entre éstos y el resto de la naturaleza, necesita saber y conocer con “verdad” cómo “funcionan” unos y otros “en sí” y “entre sí”, porque en ello, literalmente y sin metáforas, le va la vida; esto significa que el saber o conocimiento, como todo producto humano y natural, es relacional, no unidireccional ni unilateral, autorreferenciado (ora se trate de un individuo o de un colectivo), desde un supuesto sujeto cognoscente (auto) situado “objetivamente” “fuera” o, peor, “sobre” los demás seres humanos y el resto de la naturaleza, mucho menos desde una posición de poder que constituye e instituye al Otro natural y social como “objeto”, cosificándolo e instrumentalizándolo; en el caso del ser humano, tratándolo como *res cogitatum*, cosa pensada, antes que como *res cogitans*, cosa que piensa, diría Descartes; y en el caso del resto de la naturaleza, tratándola como materia prima, recurso natural, susceptible de apropiación, explotación y consumo irresponsable, pues a las cosas no se les rinde cuentas, sino sólo a las personas, por esto el problema del conocimiento no es meramente ni sólo

epistemológico, es ético-político.

Todos sus sentidos, su sensibilidad, su razón, su inteligencia, su capacidad de abstracción y simbolización, etc., trabajan enfocados en la *necesidad de sintetizar* la inconmensurable diversidad y complejidad fenoménica de la realidad (naturaleza, sociedad y pensamiento) para *poder vivir, en comunidad, y en armonía con el resto de la naturaleza*, diversidad y complejidad fenoménica que, de otra manera, sería inaprehensible, incomprendible, incognoscible, *invivable*.

Por ello, los símbolos en que se vierten los conocimientos no son abstracciones puramente *racionales* de la realidad, sino verdaderas interiorizaciones sintéticas relacionales *co-razonadas*, enraizadas en las necesidades de *vivir*, de *vivir socialmente*, y *en armonía con el resto de la naturaleza*, condiciones de las que, sin metáforas, *depende la vida, humana y no humana*.

El *homo sapiens* no vive para pensar, piensa para vivir.

IV. CONCLUSIONES

- 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; por tanto, las diferencias culturales entre los modos de producción de conocimiento y sus productos no constituyen diferencias esenciales atribuibles a una supuesta “naturaleza humana” especial, singular, “superior” o “inferior” de estos o aquellos pueblos, nacionalidades o comunidades; son sólo expresiones variadas fruto del diálogo entre unos mismos atributos y potencialidades humanas con diversos contextos ecológicos.
- La adscripción jerárquica en clave de

dominador / dominado, superior / inferior, de estos o aquellos modos de producción de conocimiento y sus productos, así como de sus productores, obedecen a la acción violenta y arbitraria, “irracional” (Dussel, 1994), ideológica, fruto de un acto de fuerza (material e intelectual) que se institucionaliza y naturaliza de manera hegemónica por diversos mecanismos institucionales de legitimación y justificación; en consecuencia, la díada sujeto - objeto del racionalismo cartesiano de la modernidad capitalista carece de fundamento ético (por tanto, “científico”), es insostenible desde el punto de vista del principio material, formal y de factibilidad de la ética (recuérdese que estos principios se deben considerar en unidad indivisible para su “aplicación”); su posicionamiento hegemónico obedece a una acción incluso “criminal, genocida, cruel y cínica” de sus defensores, entre los cuales -como se ha evidenciado- se cuentan pensadores como Kant y Hegel (Dussel, 1994).

- La incorporación de los saberes o conocimientos ancestrales a la educación ordinaria (escuela, colegio y universidad) sólo será tal, es decir, auténticamente epistemológica, si somete, como punto de partida, a una crítica radical sus fundamentos y matrices éticas, económicas, ideológicas y políticas; de ahí que un diálogo intercultural de saberes o conocimientos en equidad sólo es posible en otras condiciones materiales de producción y reproducción de la vida intelectual, por tanto, de la vida social y natural, pues no se trata de un problema “técnico” ni “académico”, materia para “expertos”, sino de un problema vital, en el que, hoy por hoy, sin metáforas, nos va la vida a todos y todas (*homo sapiens* y demás especies terrícolas).
- Incluir en el sistema educativo el estudio de la Epistemología y la Ética es imprescindible, y no sólo en la educación media, sino en la primaria y, sobre todo, en la universitaria, donde hacen mutis por el foro ambas disciplinas, previo un debate crítico público

con la participación de las organizaciones sociales, comunitarias, pueblos y nacionalidades, e intelectuales y académicos vinculados directa e indirectamente a este problema, sobre los fundamentos del saber o conocimiento y su relación con todos los espacios de la vida humana y el resto de la naturaleza, considerando como base histórica el contexto real de la crisis civilizatoria y eco-planetaria del capitalismo, todo lo cual promover y estimular una política pública de vinculación de los estudiantes de todos los niveles y modalidades con los sectores sociales a través de convenios con las comunidades, pueblos, nacionalidades y minorías étnicas, como la afroecuatoriana (2018), de las diversas regiones del Ecuador, para “bajar” a territorio (“salidas de campo”) en determinados momentos relacionados con las actividades productivas, el Calendario Andino (2018), las épocas de siembra y cosecha, por ejemplo, a fin de relacionar los mutuos saberes o conocimientos y los aprendizajes disciplinares y académicos con las prácticas de producción y reproducción de la vida, para potenciar un auténtico diálogo teórico-práctico vital y vivencial, pues plantear otras formas de aprender, conocer o saber, implica plantear otras formas de vivir.

V. REFERENCIAS

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina, Nueva Visión
- Aristóteles. (2014). *Política*, Madrid, Editorial Gredos
- Bourdieu, P. (1980). Entrevista por Didiere Eribon, 4 de mayo de 1980. Traducción de María Cecilia Magg, Recuperado de: <https://bit.ly/2DDaotS> el 14-11-2018
- Ministerio de Educación. (2018). *Calendario Ecuatorial Andino*. Quito, Ecuador
- Ministerio de Educación. (2018). *Experiencias de Aprendizaje sobre la Cultura Afroecuatoriana*, Primer Grado de Educación General Básica, Quito, Ecuador
- Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación (Registro Oficial 899 de 9 de diciembre de 2016). Recuperado de: <https://bit.ly/2svObHe> el 14-11-2108
- De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur*, México, Siglo XXI
- (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54). Recuperado de: <https://bit.ly/2z8muqO> el 14-11-2018
- Descartes, R. (s/f). *Obras*, Enciclopedia de Grandes Pensadores, Madrid, España, Editorial Gredos
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro*, La Paz, Bolivia, Plural Editores
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*, Bilbao, España, Editorial Desclée de Brouwer
- Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política. Interpretación filosófica*, México, Siglo XXI
- Editores (2016). *14 tesis de Ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, España, Editorial Trotta
- Engels, F. (1976). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, Moscú, Editorial Progreso
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*, La Paz, Bolivia, ISEAT
- Falconí, F. (2017). *Solidaridad sostenible. La codicia es indeseable*, Quito, Ecuador, Editorial El Conejo
- Fromm, E. (1953). *Ética y psicoanálisis*, México, Fondo de Cultura Económica (2000). *El Miedo a la libertad*, Barcelona, España, Paidós
- Grosfoguel, R. y Castro-Gómez, S. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores
- (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/*

- epistemicidios del largo siglo XVI. Tabula Rasa*, (19). Recuperado de: <https://bit.ly/2DmKGJi> el 14-11-2108
- Guerrero Arias, P. (2010). “Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte)”. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 4(5). Recuperado de: <https://bit.ly/2qTNq99> el 14-11-2108
- Harari, Y. N. (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*, Debate. Recuperado de: <https://bit.ly/2B5rtKD> el 14-11-2018
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*, Madrid, España, Alianza Editorial
- Hegel, W. F. (2001). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, Madrid, España, Alianza Editorial
- Kant, I., y Vélez, R. J. (1994). “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”. *Revista colombiana de psicología*, (3), 7-10. Recuperado de: <https://bit.ly/2PtvdOT> el 14-11-2018
- La Tercera, “Reina Isabel II recibe explicaciones de economistas por la crisis económica”, 26-07-2009. Recuperado de: <https://bit.ly/2MhnxZB> el 14-11-2018
- Margulis, L. y Sagan., D. (1995). *Micrososmos. Cuatro mil millones de años de evolución desde nuestros ancestros microbianos*, Barcelona, España, Tusquets Editores
- Marx, K. (1985). *Manuscritos: economía y filosofía*, Madrid, España, Alianza Editorial
- Marx, K. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*, Barcelona, España, Ediciones Pueblos Unidos
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI Editores
- Miras Albarrán, J. (2016). *Praxis Política y Estado Republicano. Crítica del Republicanismo Liberal*, España, Ediciones de Intervención Cultural / El Viejo Topo
- Navarro, V. (2018). “Los Premios Nobel de Economía”, *Tribuna Libre, Temas para el Debate*. Recuperado de: <https://bit.ly/2mdvwMm> el 14-14-2018
- Illueca, M. (2014). “Medios de comunicación y crisis financiera: ¿por qué nadie nos avisó?”, *Cuadernos de periodistas*, 25 de marzo de 2014. Recuperado de: <https://bit.ly/1hxOth2> el 14-11-2018
- Paz y Miño, M. E. (2017). *Estudios de cultura: Saberes, tecnologías ancestrales, tiempo y números*, Córdoba, Argentina, Editorial Brujas
- Puma, Ñaupany, (2011). *Pachakútec. Tiempo del Cambio. El camino del Sacerdote Solar Inca para la curación del corazón de la Tierra*. Pachakútec Film Productions. Anya Schmidt, Ñaupany Puma, Alemania.
- (2018). *La Profecía del Munay*. Inti Film Productions, Anya Schmidt, Ñaupany Puma
- Spinoza, B. (2011). *Ética demostrada según el orden geométrico*, Madrid, España, Alianza Editorial
- Taibo, C. (2017). *Colapso. Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Anarres
- Villoro, L. (2007). *El concepto de ideología*, México, Fondo de Cultura Económica
- Vinolo, S. (2012). “A qué le llaman moralizar el Capitalismo. Caminando con Adam Smith”. *Analecta política*, 2012, vol. 2, no 3 Jul-Dic, p. 33-57, pp. 41-42. Recuperado de: <https://bit.ly/2Mp5Jvv> el 01-10-2018
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9). Recuperado de: <https://bit.ly/2z7NzL6> el 14-11-2108
- (2010). *Interculturalidad crítica y educación*

intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75-96. Recuperado de: <https://bit.ly/2OLLOge> el 14-11-2018

(2015) *Saberes Ancestrales y Economía del Conocimiento*, Quito, Ecuador, CIESPAL, 28, 29 y 30 de abril de 2015. Seminario Internacional Capitalismo Cognitivo y Economía Social del

Conocimiento. Recuperado de: <https://bit.ly/1d34Mbh> el 14-11-2018

Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores