

# **Pedagogías artísticas y praxis interculturales: el cine documental como herramienta didáctica para la innovación educativa<sup>1</sup>**

**Javier Collado-Ruano**

Universidad Nacional de Educación, UNAE

javier.collado@unae.edu.ec

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0063-6642>

<http://javiercolladoruano.com/>

**Pablo Lenin Carapás Aguilar**

Universidad Nacional de Educación, UNAE

lenincarapas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-4028>

**Jonnathan Gabriel Riera Astudillo**

Universidad Nacional de Educación, UNAE

gaboriera95@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9502-2912>

## **Resumen**

Este trabajo reflexiona sobre la integración del conocimiento académico con los saberes ancestrales de los pueblos ecuatorianos. La investigación utiliza una metodología transdisciplinar, de carácter cualitativa, exploratoria, descriptiva y analítica que profundiza en el estudio de la compleja diversidad multiétnica, plurinacional e intercultural de Ecuador. Como resultado, se muestran los testimonios que diferentes actores socio-culturales desarrollan en la costa, sierra y Amazonía ecuatorianas durante el rodaje del documental '*El Arte Perdido de la Educación*'. En conclusión, se busca promover prácticas pedagogías decoloniales que construyan nuevos espacios de aprendizaje enfocados en integrar las prácticas, costumbres y saberes comunales al currículo educativo.

**Palabras clave:** cine documental, currículo transdisciplinar, educación intercultural, innovación educativa, pedagogías artísticas.

*Artistic Pedagogies and Intercultural Praxis: Documentary Cinema as a Didactic Tool for Educational Innovation*

---

<sup>1</sup> Este artículo científico ha sido desarrollado en el marco del proyecto de innovación educativa '*El arte perdido de la educación: difundiendo la interculturalidad de Ecuador*', aprobado en la segunda convocatoria de innovación educativa de la UNAE en 2019.

## **Abstract**

This work reflects on the integration of academic knowledge with the ancestral wisdom of the Ecuadorian peoples. The research uses a transdisciplinary, qualitative, exploratory, descriptive, and analytical methodology that delves into the study of the complex multi-ethnic, plurinational, and intercultural diversity of Ecuador. As a result, the testimonies of different socio-cultural actors from the Ecuadorian coast, mountains, and Amazon during the filming of the documentary 'The Lost Art of Education' are shown. In conclusion, it seeks to promote decolonial pedagogical practices that build new learning spaces focused on integrating communal practices, customs and knowledge into the educational curriculum.

**Keywords:** documentary cinema, intercultural education, educational innovation, artistic pedagogies, transdisciplinary curriculum.

## **Introducción**

Desde un punto de vista histórico, los currículos educativos han privilegiado los conocimientos académicos, científicos y experimentables sobre aquellos saberes que no se pueden medir, cuantificar, experimentar ni conmensurar (Santos, 2010). Por este motivo, las emociones, las prácticas culturales, las espiritualidades y las artes están relegadas a un segundo plano en las teorías científicas (Montanero, 2019). Pero, ¿cómo medir y cuantificar las emociones? ¿Cómo crear indicadores que midan los niveles de espiritualidad de una persona o comunidad? ¿Cómo establecer cánones de belleza objetivos que nos permitan calcular y evaluar la subjetividad plasmada en la gran variedad de manifestaciones artísticas? Obviamente, para responder a estas preguntas se debe ir a la noción de inconmensurabilidad del conocimiento introducida en 1962 por Kuhn (1970) y Feyerabend (1997) en el campo de la filosofía de la ciencia. Ambos autores postularon que no se pueden medir ni experimentar ciertos conocimientos, y que tampoco se pueden comparar dos teorías científicas que no tienen un lenguaje teórico común.

Por esta razón, el presente trabajo de investigación tiene el objetivo de reflexionar sobre la integración transdisciplinar entre los conocimientos académicos y los saberes ancestrales de los pueblos ecuatorianos. Para ello, se divulgan los testimonios recogidos en las comunidades vinculadas con la UNAE, UArtes e IKIAM, mediante un documental cinematográfico titulado '*El Arte Perdido de la Educación*'<sup>2</sup>. Los actores socio-culturales entrevistados expresan que las prácticas, costumbres, valores y saberes de sus pueblos indígenas y afro-ecuatorianos se vienen marginando y olvidando en el currículo escolar. En consecuencia, la investigación busca superar este problema mediante un diálogo inter-epistemológico enfocado en desarrollar una

---

<sup>2</sup> Véase más información en [www.elarteperdidodelaeducacion.com](http://www.elarteperdidodelaeducacion.com)

praxis pedagógica descolonizada. Para tal fin, se combina la metodología transdisciplinar propuesta por Nicolescu (2002) con la Teoría de la Complejidad de Morin (2015), que unifican los niveles de realidad ontológicos de la naturaleza con los niveles de percepción gnoseológicos de los sujetos.

Por lo tanto, la justificación del estudio radica en la revalorización de estas dimensiones antropológicas fundamentales para nuestra formación humana (Dietz, 2017; Villalobos, Ramírez y Díaz, 2019). Al observar estos procesos educativos de enseñanza-aprendizaje desde esta mirada integradora, se percibe que los ritos espirituales, saberes ancestrales y costumbres culturales (caracterizados por una gran variedad de música, danza, teatro, pintura, cerámica, vestidos, comidas típicas y otras muchas expresiones), suscitan pedagogías y didácticas psicosomáticas que fortalecen un aprendizaje significativo para los estudiantes (Ausubel, 2002). De ahí que el trabajo de investigación tenga la finalidad última de contribuir al debate de repensar la educación escolar del siglo XXI: proponiendo un currículo transdisciplinar que transversalice las expresiones artísticas e interculturales de todos los pueblos ecuatorianos.

Con este horizonte epistemológico, el presente trabajo muestra la importancia que tiene el cine documental para reconstruir la memoria y el pasado reciente de los pueblos andinos y afrodescendientes de Latinoamérica (Acuña, 2009; Pallarès, 2019a). Según aduce Moore-Gibert (1997), esta reconstrucción debe confrontar la colonización española, portuguesa, británica y francesa que perduró desde el siglo XVI hasta el siglo XIX en *Abya Yala*<sup>3</sup>. Después de tantos años de dominación política y cultural, la teoría postcolonial busca analizar los efectos producidos por las clases dominantes europeas en las sociedades invadidas (Mignolo, 2000). Por ende, el artículo presenta un marco teórico-metodológico que unifica los diferentes saberes presentes en las comunidades escolares. Después contextualiza los índices de analfabetismo y acceso al sistema educativo de los pueblos indígenas y afro, mostrando la baja carga horaria que el área de educación cultural y artística recibe en las mallas curriculares. Posteriormente, se realiza un estudio de caso con la serie de cine documental ‘El Arte Perdido de la Educación’. Por último, se concluye con la necesidad de crear un currículo transdisciplinar, intercultural y decolonial.

## **Metodología y justificación**

---

<sup>3</sup> Abya Yala es el nombre originario que los pueblos Kuna y Guna Yala de Panamá dieron al continente de América, antes de los europeos lo bautizaran.

La pérdida continua de saberes comunales y de prácticas ancestrales de las comunidades indígenas y afro-ecuatorianas de Ecuador requiere nuevas formas de gestionar el conocimiento. Según los fundamentos teóricos, metodológicos y epistémicos de la ciencia contemporánea, el enfoque complejo y transdisciplinar se asienta en la fenomenología de la mecánica cuántica para posicionar las epistemes entre, a través y más allá de las disciplinas científicas (Nicolescu, 2002). Del mismo modo, Paul (2009) aduce que esta definición de conocimientos complejos también aparece en la literatura de los campos de la filosofía y la antropología, al tratarse de una noción elemental y transversal en muchas tradiciones antiguas y cosmovisiones, tanto de Latinoamérica como de África, Asia, Europa y Oceanía.

Por esta razón, este artículo de investigación combina el enfoque metodológico transdisciplinar de Nicolescu (2002) con los fundamentos teóricos de la complejidad de Morin (2015), con el objetivo de articular procesos inclusivos, interculturales y decoloniales (Pallarès y Chiva, 2018). Como se aprecia en la figura 1, esta combinación teórica y metodológica crea las herramientas epistemológicas para desarrollar pedagogías artísticas transversales. Por un lado, Nicolescu (2002) postula la metodología transdisciplinar a partir de tres axiomas: los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad. Por otro lado, Morin (2015) postula siete principios teóricos para pensar la complejidad: el sistémico u organizacional; el hologramático; de círculo retroactivo; de círculo recursivo; de auto-eco-organización; el dialógico y el de reintroducción del conocimiento en otro sistema de conocimientos.



Figura 1. Combinación de la metodología transdisciplinar de Nicolescu con la Teoría de la Complejidad de Morin. Fuente: Collado (2017).

En su conjunto, esta organización teórico-metodológica integra y unifica los niveles ontológicos de realidad con los niveles gnoseológicos de percepción del sujeto-observador (Pasquier, 2017). Dicho con otras palabras, al combinar la metodología transdisciplinar con los fundamentos teóricos de la complejidad se logra: 1) concebir la realidad como un todo; 2) comprender de forma más específica determinadas partes o relaciones de la realidad; y 3) integrar un pensamiento analítico y holístico que conciba las relaciones entre las partes y el todo, y entre el todo y las partes. De esta forma, se logra integrar y unificar los conocimientos científicos con los saberes ancestrales, con la consecuente revalorización de las tradiciones, costumbres y epistemes históricamente olvidadas por la ciencia moderna (Collado, 2018).

En esta línea de pensamiento, la serie documental 'El Arte Perdido de la Educación' pretende contribuir a la innovación educativa de Ecuador, puesto que se vertebra en un eje de enunciación epistemológica descolonial, intercultural y transdisciplinar que busca ir más allá de la racionalización en la que se envuelven los espacios académicos (Pallarès, 2018). Su finalidad última es revalorizar las dimensiones emocionales, espirituales, artísticas y filosóficas de las cosmovisiones ancestrales, indígenas y afrodescendientes de los pueblos ecuatorianos. Para lograrlo, se enfoca en superar visión positivista del método científico, que fragmenta el conocimiento en partes cada vez más pequeñas y especializadas (Staddon, 2018). El proyecto audiovisual defiende que las prácticas artísticas y espirituales crean puentes inter-epistemológicos que permiten repensar las prácticas educativas a partir del diálogo con las prácticas y saberes de las comunidades (Moya, 1999; Pallarès, 2019b). Así, la vinculación con la comunidad representa un acto genuino que atiende a la diversidad intercultural ecuatoriana, mediante la organización de nuevas relaciones educativas (Walsh, 2003).

Con este espíritu de innovación educativa, el trabajo se justifica por su búsqueda para descolonizar la visión positivista de la ciencia moderna occidental (Jordán y Codana, 2019), mediante el uso del cine documental como herramienta didáctica. En este sentido, Morin (2016) argumenta que el cuatrimotor 'ciencia-tecnología-capitalismo-industria' ha desembocado en: la mercantilización del conocimiento (Comparada y Morgado, 2017); la privatización de escuelas, institutos y universidades; la 'estandarización' de conocimientos curriculares y en prácticas pedagógicas globalizadas monoculturales. Este cuatrimotor también objetiviza a la naturaleza como un entidad sin vida que puede cuantificarse por indicadores que deben

proporcionar de materia prima a la industria (Rivera-Cusicanqui, 2010). Al despojar de vida a los procesos y fenómenos naturales, se comprende mejor que la visión postmoderna ha provocado la crisis ecológica en la que nos encontramos actualmente (Gare, 2006). De ahí la urgente necesidad de repensar los procesos educativos en Ecuador, con el fin de salvaguardar la megadiversidad biológica y pluralidad cultural.

### **Los pueblos indígenas y afro en el contexto educativo ecuatoriano**

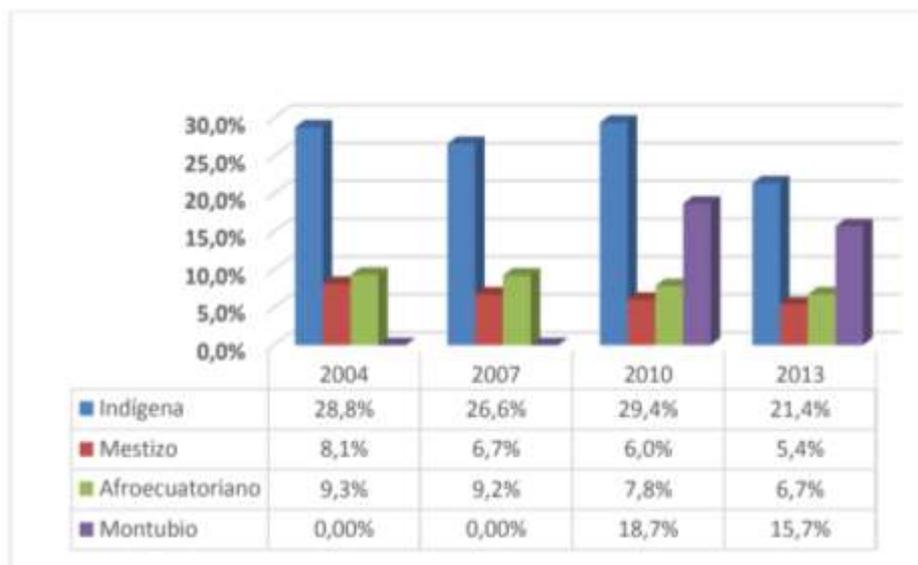
Según fuentes oficiales del Ministerio de Ambiente (2015), se estima que existen en torno a 4.800 especies (peces, anfibios, reptiles, aves y mamíferos) en todo el territorio ecuatoriano, por eso es conocido como un país megadiverso. A su vez, Ecuador se caracteriza por ser un país multiétnico, plurinacional e intercultural, donde conviven diferentes pueblos. De acuerdo al último Censo de Población y Vivienda de 2010 (INEC, 2010), sus habitantes se auto-identifican según las costumbres y tradiciones de 45 grupos étnicos (indígenas, afro-ecuatorianos, mestizos y blancos), que se distribuyen por sus regiones insulares, de costa, sierra y oriente. Su diversidad étnica se congrega en 14 nacionalidades y 20 pueblos, que hablan 14 lenguas en todo el territorio (MCP, 2009).

En este contexto socio-ecológico tan heterogéneo, hablar de innovación educativa conlleva repensar el sistema educativo, sus prácticas pedagógicas y los contenidos curriculares. En esa dirección, la UNESCO (2016: 14) apunta que “para implementar buenas prácticas se necesita reflexionar sobre el alcance que tienen algunas mejoras emprendidas en el aula o en la gestión de las instituciones”. De este modo, resulta necesario analizar la tasa de analfabetismo<sup>4</sup> por auto-identificación étnica, conocer más información sobre sus realidades socio-culturales y también sobre espacios escolares donde transitan (Del Popolo, López y Acuña, 2009).

Gráfico 1. Tasa de analfabetismo por etnia

---

<sup>4</sup> Se entiende por tasa de analfabetismo el número de personas que no saben leer y/o escribir desde los 15 años en adelante, y se expresa como un porcentaje de la población total de la edad en referencia.



Fuente: Calderón (2015: 8)

Como se observa en el gráfico 1, los datos manifiestan que la etnia indígena tiene mayores dificultades para poder escolarizarse, seguida por las etnias afro-ecuatoriana, mestiza y montubia<sup>5</sup>. A pesar de los esfuerzos desarrollados en las políticas públicas educativas, el analfabetismo todavía sigue concentrándose en las zonas rurales de Ecuador. En su conjunto, los datos presentados por el Ministerio de Educación (2013) apuntan que la tasa de analfabetismo total de Ecuador fue de 9,3% para el año 2004, de 7,9% para el 2007, de 8,1% para el 2010, y de 6,7% para el año 2013. Si bien podría decirse que se han producido resultados notables para integrar e incluir a estos pueblos étnicos al sistema educativo, todavía falta mucho camino por recorrer hasta reconocer y revalorizar sus usos y costumbres culturales dentro de las prácticas pedagógicas y didácticas escolares (Corbetta, 2018).

Desde el punto de vista del paradigma socio-crítico y post-colonial, la matriculación masiva de estudiantes auto-identificados como indígenas y afro también trae ciertos peligros para la identidad de estas comunidades. Según aduce Macas (2005), no basta con matricular a los jóvenes en la educación académica y formal para que los ‘alfabeticen’ y desarrollen en el ámbito tecnológico, sino que es necesaria una reconstrucción curricular que integre los saberes, prácticas y costumbres ancestrales en el currículo ecuatoriano. Es aquí que el cine documental

---

<sup>5</sup> La etnia montubia no estaba identificada dentro de los censos y encuestas realizadas antes del año 2010, razón por la que no hay información.

aparece como un recurso didáctico de innovación educativa que concientiza y sensibiliza a la ciudadanía sobre los problemas post-coloniales (Paranaguá, 2003).

Por lo tanto, es importante desarrollar innovaciones educativas de cine documental que cuestionen el qué, cómo y dónde, sin dejar de lado a ningún miembro de la comunidad socio-educativa. En este punto de reflexión surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo educar para la diversidad epistemológica dentro de la unidad identitaria ecuatoriana? ¿Qué significa diseñar y desarrollar nuevos programas curriculares transdisciplinares? ¿Por qué las instituciones educativas no logran implementar reformas curriculares decolonizadoras? ¿Cuál es la formación docente para transformar su contexto escolar? ¿Cómo puede el cine documental vincularse con las comunidades y problematizar sobre sus realidades?

Según Arcos y Espinosa (2008), estas son preguntas muy pertinentes para orientar los desafíos educativos de calidad y equidad en Ecuador. Sin embargo, muchos autores coinciden en que las escuelas siguen ancladas en el periodo industrial de su aparición en el siglo XVIII. De hecho, el sociólogo Giddens (2002) argumenta que la escuela es una ‘institución-cascarón’ que no sabe cómo enfrentar las transformaciones sociales; las relaciones de poder colonial; la aparición de otras subjetividades y la gestión transdisciplinar de los conocimientos. Por esta razón, es importante revalorizar todas las dimensiones humanas marginadas históricamente por la ciencia moderna en las mallas curriculares (Nesta, 2018), en los proyectos educativos institucionales y en todos los procesos de organización escolar. Pero, ¿qué conocimientos son considerados formales y no formales en el currículo ecuatoriano?

## **El currículo educativo de Ecuador**

Para comprender qué conocimientos son considerados ‘válidos’ dentro del sistema educativo ecuatoriano, es necesario revisar el Currículo de Educación Obligatoria. En este sentido, el Ministerio de Educación (2016a: 4-5) menciona:

El currículo es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros (...). El diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural. El Currículo podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación.

Desde esta perspectiva de inclusión social y cultural que presenta el currículo nacional, es necesario mencionar que los conocimientos no formales son un cuerpo de ideas esenciales para el aprendizaje de los educandos, en tanto que construyen su identidad (Moreira, 2012). Según arguye Meza (2013), los conocimientos no formales tienen características cognitivas, pedagógicas, sociales, culturales y políticas muy importantes para el desarrollo humano. Por ejemplo, las formas de organización social de las comunidades se orientan al trabajo de la tierra, que también nos provee de medicinas naturales. Si bien estos conocimientos no formales están sujetos a la observación y exploración –propias del método científico–, no están incluidos en las mallas curriculares ni en los contenidos pedagógicos de las asignaturas básicas del sistema educativo como las matemáticas, lenguaje, ciencias sociales o naturales (Foucault, 2006).

En este sentido, Fuentes y Campos (2018) definen la diferencia entre conocimiento y sabiduría. Expresan que el *conocimiento* se basa en postulados teóricos y leyes objetivas, consensuadas y aceptadas por una comunidad científica que procura darle sentido al mundo. A su vez, señalan que la *sabiduría* se refiere al conjunto de experiencias y saberes empíricos, directos y repetitivos acerca de las cosas. Al estudiar los distintos tipos de saberes que hay en las escuelas, y su relevancia en la formación de los sujetos, Fortoul (2017: 177) sostiene que “la escuela no inventa el conocimiento, ni monopoliza su circulación, pero su función sí es enseñarlo intencionalmente, sistemáticamente y de manera pública, reconociéndole su valor de bien público”. Estos y muchos otros autores concuerdan en que la coexistencia de saberes formales y no formales dentro de los diferentes contextos sociales y escolares es una situación común que no se contempla en los currículos (Rülhe, 2019).

Del mismo modo que no se dejar de aprender los fundamentos científicos con las asignaturas básicas del currículo (Laudadio y Mazzitelli, 2018), tampoco se pueden desvalorizar aquellos saberes que son parte identitaria de los estudiantes, que pertenecen a un contexto familiar y comunal específico. A este respecto, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) introducida por el Ministerio de Educación (2016b), expresa que la interculturalidad se enmarca en el contexto nacional desde el respeto y reconocimiento a la idiosincrasia de los colectivos, que son derechos contemplados en la Constitución de 2008. Además, Olivencia (2011) señala que la clave para construir una educación intercultural es la valoración de la cultura propia desde una actitud crítica que supere el etnocentrismo, el racismo y la xenofobia. También subraya la importancia de reconocer legítimamente al otro en su diferencia personal, social y cultural.

Desde una perspectiva de decolonial y contrahegemónica, Dussel (2006) reflexiona sobre la exclusión que genera la globalización actual, que refuerza las brechas originadas

durante los procesos de colonización e imperialismo en Latinoamérica. Señala que esta situación ha sido alimentada por la sociedad de consumo y vigorizada por una educación escolar clasista con currículos discriminadores. Por este motivo, resulta urgente reducir la brecha entre los saberes formales y no formales, para considerarlos complementarios (Piaget, 2009). Desde un enfoque histórico, el ser humano no ha hecho diferencia entre los saberes formales y no formales, sino que los ha integrado en su cotidianidad por más de 5.000 años (Morin, 2016). Para Moraes (2010), necesitamos un cambio de paradigma que promueva la integración de saberes en un currículo transdisciplinar, que se enfoque en el desarrollo integral del ser humano y en construir una sociedad inclusiva que respete la diversidad intercultural. Pero, ¿qué relevancia otorga el currículo educativo al desarrollo de destrezas artísticas?

Al revisar con mayor detalle el currículo nacional, el Ministerio de Educación (2016a: 42) menciona que “la cultura y las artes desempeñan un papel fundamental en la vida de las personas y, como tales, promueven experiencias y aprendizajes básicos para todos los ciudadanos”. Si bien el currículo defiende que las artes y las culturas son fundamentales para la formación humana, la baja carga horaria semanal dada a estas esferas muestra la ruptura que existe entre el discurso formal normativo y la ejecución del mismo dentro de las escuelas.

Tabla 1. Carga horaria de los subniveles de Educación General Básica (EGB)

| Áreas                          | Asignaturas                    | Subniveles de EGB |       |          |
|--------------------------------|--------------------------------|-------------------|-------|----------|
|                                |                                | Elemental         | Media | Superior |
| Lengua y Literatura            | Lengua y Literatura            | 10                | 8     | 6        |
| Matemática                     | Matemática                     | 8                 | 7     | 6        |
| Ciencias Sociales              | Estudios Sociales              | 2                 | 3     | 4        |
| Ciencias Naturales             | Ciencias Naturales             | 3                 | 5     | 4        |
| Educación Cultural y Artística | Educación Cultural y Artística | 2                 | 2     | 2        |
| Educación Física               | Educación Física               | 5                 | 5     | 5        |
| Lengua Extranjera              | Inglés                         | 3                 | 3     | 5        |
| Proyectos escolares            |                                | 2                 | 2     | 3        |
| Horas pedagógicas totales      |                                | 35                | 35    | 35       |

Fuente: Ministerio de Educación (2016a: 30).

Al analizar la tabla 1, correspondiente a la carga horaria de EGB, se observa que la educación cultural y artística solo tiene 2 horas semanales en el currículo, independientemente

del subnivel, es decir, de la edad del estudiante. Esto refuerza la necesidad de que la comunidad académica considere reforzar las pedagogías artísticas y praxis interculturales (Cabero y Muñoz, 2019). Desde nuestra experiencia como docentes en las provincias de Azuay y Cañar, cabe destacar que el área artística suele limitarse al dibujo artístico, técnico y la pintura. Aunque existen programas donde la danza, el teatro, la música y la cerámica aparecen como recursos didácticos utilizados, en su mayoría concierne a actividades obligatorias diseñadas la institución para cumplir con las horas de vinculación o programaciones escolares. Pero, ¿qué dice el currículo sobre los objetivos, destrezas y criterios de desempeño en el área de educación cultural y artística?

Según expresa el currículo nacional, el área de Educación Cultural y Artística está “basada en el trabajo por proyectos que integran distintos aspectos y disciplinas de las artes y la cultura (música, cine, artes visuales, teatro, danza, fotografía, gastronomía, lengua, creencias, artesanía, etc.)” (Ministerio de Educación, 2016: 42). Es decir, se trata de un campo del saber conformado por varias disciplinas o lenguajes, entre los que destacan las artes visuales, el cine, la fotografía, la música, la expresión corporal, la danza, el teatro y otras modalidades que hacen converger los conocimientos culturales y artísticos contemporáneos con las expresiones culturales locales y ancestrales.

De manera macro, estos postulados normativos direccionan la visión general del país, pero son las instituciones quienes toman la determinación sobre el modelo mesocurricular que desean ejecutar en la enseñanza de las asignaturas. A su vez, los docentes tienen que dirimir las directrices microcurriculares, que den reconocimiento a la idiosincrasia cultural de su realidad educativa (Maldonado, 2019). En este sentido, Rodríguez (2012) menciona que es importante conectar la teoría de conocimientos académicos y formales con la práctica y experimentación de las destrezas artísticas. A partir de la contextualización macro, meso y microcurricular, surge la necesidad educativa de crear herramientas de innovación educativa que transversalicen estas expresiones artísticas y culturales. A este respecto, cabe destacar que la ‘historia del cine’ aparece como un contenido conceptual, tanto en el currículo de la EGB superior como en el Bachillerato General Unificado (Ministerio de Educación, 2016a: 63).

Es con el propósito de preservar y revalorizar estos componentes artísticos y culturales identitarios que surgió la serie de cine documental ‘El Arte Perdido de la Educación’, que recopila las perspectivas interculturales de los propios actores sociales en distintas áreas geográficas de Ecuador. El testimonio de las personas entrevistadas abre nuevos espacios para repensar las pedagogías artísticas que profundizan en el debate decolonial mediante diálogos

inter-epistemológicos que buscan transformar la práctica educativa en las escuelas, institutos y universidades. En esta línea de pensamiento crítico se presenta el siguiente estudio de caso.

### **El arte perdido de la educación: un estudio de caso sobre pedagogías artísticas y praxis interculturales en Ecuador**

‘El Arte Perdido de la Educación’ es un proyecto de innovación educativa que utiliza el cine documental como herramienta didáctica para responder a las siguientes preguntas: ¿De dónde viene el sistema educativo actual? ¿Cuál es el papel de los docentes del siglo XXI para transformar la sociedad? ¿Cómo podemos enfrentar la crisis de civilización planetaria actual? ¿Cómo se pueden crear espacios pedagógicos interculturales y artísticos? ¿De qué forma se vinculan y revalorizan los saberes comunales a través del cine documental? ¿Por qué es importante repensar el currículo a partir de una perspectiva compleja y transdisciplinar? ¿Cuáles son las relaciones que discurren entre la organización escolar y las prácticas pedagógicas artísticas?

Como vemos, existen innumerables cuestionamientos que surgen al reflexionar sobre las pedagogías artísticas y praxis interculturales en Ecuador. Si bien no existen respuestas mágicas a estas preguntas, Ramírez, Rivas y Cardona (2019) defienden que las investigaciones cualitativas que abordan estudios de caso se centran en proponer estrategias metodológicas que promueven alternativas que ayuden a mejorar el sistema educativo. Por esta razón, se presenta la serie documental de cine ‘El Arte Perdido de la Educación’ como un estudio de caso que tiene como objetivo rescatar y revalorizar los saberes, prácticas, cosmovisiones, espiritualidades, culturas y expresiones artísticas de los pueblos indígenas ancestrales y de las comunidades afro-ecuatorianas que han sido marginadas y olvidadas en el ámbito escolar.

Desde una visión socio-crítica, López (2013) menciona que el estudio de caso examina las experiencias pasadas y los factores situacionales del problema que se analiza con el fin de investigar con rigor académico. Por este motivo, se realiza un análisis crítico del discurso (van Dijk, 1997) sobre las entrevistas y testimonios recogidos en las comunidades visitadas durante el rodaje del documental, que puede ser visualizado en [www.elarteperdidodelaeducacion.com](http://www.elarteperdidodelaeducacion.com)

Fotografía 1. Rodaje en la Amazonía ecuatoriana. Entrevista a Marlene Andy.



Fuente: elaboración propia.

En la zona oriental o amazónica de Ecuador, se entrevistaron a líderes indígenas de las comunidades de Waysa Wasí, en la provincia de Napo. Estas comunidades vienen colaborando durante años con la Universidad Regional Amazónica de IKIAM, mediante la realización de talleres de cerámica, el estudio de ecosistemas tropicales, plantas medicinales, agroecología, biocomercio, arquitectura sostenible, recursos hídricos y otros problemas ambientales. Durante la entrevista desarrollada con la emprendedora y artesana local Marlene Andy, se documentó cinematográficamente los usos medicinales de las plantas; las costumbres gastronómicas; y las prácticas artísticas de música, canto, danza y cerámica. Otro ejemplo es la toma de guayusa, que actúa como un energizante natural que ayuda a regenerar la salud de los individuos. La protagonista nos explicó que todos estos saberes y prácticas de su idiosincrasia cultural han sido transmitidos oralmente de generación en generación, pero denuncia que se están perdiendo en la actualidad porque las escuelas no valoran ni refuerzan estas cosmovisiones ancestrales.

Fotografía 2. Rodaje en la costa ecuatoriana. Entrevista a Sonia España.



Fuente: elaboración propia.

En la zona costa de Ecuador, se entrevistaron a las comunidades afro-ecuatorianas de ‘Nigeria’, un barrio periférico de la ciudad de Guayaquil que se vincula con las actividades pedagógicas y artísticas de la Universidad de las Artes. En los procesos de vinculación con esta comunidad se buscó un sentido orgánico y funcional para repensar la enseñanza-aprendizaje desde un diálogo con relaciones horizontales. En los testimonios realizados por la activista social y emprendedora Sonia España, se produjo un discurso crítico cuyo espíritu decolonial e intercultural busca contribuir a la transformación social. Según el análisis crítico de su discurso, se evidencia un accionar contrahegemónico por la falta de representatividad afro-ecuatoriana en los libros de texto escolares; la ausencia de esculturas y calles en las ciudades con el nombre de líderes afro; la carencia de políticas públicas que den acceso a la universidad para las poblaciones afro; y la importancia de las manifestaciones artísticas de los afro-ecuatorianos para construir su identidad. También se entrevistó a Rosaura Lastra, una niña de 10 años que nos brindó su visión alegre de las artes y plantas medicinales.

Fotografía 3. Rodaje en la sierra ecuatoriana. Entrevista a Patricia Pauta.



documentales<sup>6</sup>. Estos documentales sirven como materiales didácticos audiovisuales enfocados en crear puentes inter-epistemológicos entre las personas que trabajan en los campos de la educación, pedagogía, psicología, arquitectura, ciencias sociales y naturales, así como las artes sonoras, plásticas, visuales y dramáticas.

Sin embargo, el proyecto de innovación educativa todavía requiere implementar una fase de divulgación en espacios culturales y académicos, tanto virtuales como físicos. En este sentido, el documental ya se ha proyectado en múltiples espacios educativos y culturales de Ecuador, pero también en el ámbito internacional, como la Sorbonne Université (Paris, Francia); City University of New York (Estados Unidos); Congreso CIEG (Madrid, España); Instituto Superior de Formación Docente (Santo Domingo, República Dominicana); el Tecnológico de Monterrey (México), y la Universidad de Kiev (Ucrania). El objetivo es conseguir que la serie documental pueda ser compartida a escala multinivel en los diferentes ámbitos de la educación formal, no formal e informal, tanto de la Región Andina como de otros países del mundo. Aquí cabe destacar que los documentales cuentan con subtítulos en kichwa, español, inglés, francés, árabe, ruso, chino, italiano, rumano, portugués y alemán. También cuenta con los derechos musicales cedidos por el Coro Juvenil José María Rodríguez, el Cuarteto Matices y las canciones de los maestros Rafael Saula, Jhony Vallejo y Luis Gonzáles.

## **Conclusiones**

‘El Arte Perdido de la Educación’ es un proyecto de innovación educativa que busca captar una mirada compleja e integradora a través del cine documental, donde las experiencias y reflexiones de diferentes expertos y profesionales convergen para crear un modelo educativo que reconoce y valora los saberes históricamente olvidados (Morin, 2018). En este sentido, Domínguez, Medina y Sánchez (2011: 66) señalan que “las acciones innovadoras han de focalizarse en el programa formativo del aula (currículum) y valorar su pertinencia para la educación integral de los estudiantes en el marco de la sociedad”. Por eso el proyecto cinematográfico busca innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que

---

<sup>6</sup> El primer documental fue rodado en España, tiene una duración total de 36 minutos, y puede ser visualizado aquí: <http://elarteperdidodelaeducacion.com/espana/>

El segundo documental fue rodado en Ecuador, tiene una duración total de 42 minutos y puede ser visualizado aquí: <http://elarteperdidodelaeducacion.com/ecuador/>

camina hacia la creación de un currículo transdisciplinar que integre la riqueza artística y cultural de la riqueza multiétnica, plurinacional e intercultural de los pueblos ecuatorianos (Dravet et al. 2019).

Esta visión transdisciplinar, intercultural y decolonial del currículo tiene un fuerte potencial transformador y un alto impacto socio-educativo (Conte, 2018; Villalobos, 2018), ya que emerge del diálogo con las comunidades, de sus representaciones artísticas y de sus experiencias armónicas con la naturaleza (Kowii, 2006). Si bien es cierto que se han logrado importantes logros en cuanto a la inclusión de comunidades y etnias en el sistema educativo ecuatoriano –puesto que ha aumentado el número de estudiantes matriculados en las instituciones educativas-, aún hace falta rescatar e valorar sus prácticas, saberes, espiritualidades, culturas, y formas de expresión artísticas. Por este motivo, la serie de cine documental educativo persigue crear un debate académico que trascienda por otros países latinoamericanos. En los años venideros se buscarán fuentes de financiación para desarrollar nuevos documentales cinematográficos en Brasil, México e Italia.

Además de mostrar experiencias innovadoras y exitosas en estos países, también se pretende rescatar los conocimientos artísticos inherentes a sus culturas. El objetivo es promover prácticas educativas innovadoras que integren la arquitectura, la escultura, la pintura, la música, la literatura, la poesía, el teatro, la danza y el cine como formas concretas de expresión artística para la reflexión colectiva. Dicho en otras palabras: la serie de cine documental cuestiona el paradigma actual de educación formal institucionalizada que raramente va más allá de la mera formación técnica-profesional. Esta filosofía educativa se basa en la educación transdisciplinar postulada por Collado, Madroñero y Álvarez (2018), que abogan por un nuevo paradigma educativo enfocado en la formación íntegra del ser humano, que potencie sus dimensiones cognitivas, intelectuales, artísticas, perceptivas, afectivas, emocionales, espirituales, religiosas, políticas, retóricas, poéticas, epistémicas y filosóficas.

## **Referencias**

- ACUÑA, Lidia. 2009. “El cine documental como herramienta en la construcción de la memoria y el pasado reciente”. **Clío & Asociados**, 13: 1-8.
- ARCOS, Carlos y ESPINOSA, B. (2008). **Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad**. FLACSO, Quito.
- AUSUBEL, David. 2002. **Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva**. Paidós, Barcelona.

- CABERO, Ismael y MUÑOZ, Mari Carmen. 2019. “Matemáticas y filosofía, tendencia a la correlación”. **Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social**, N°. 87: 163-172
- CALDERÓN, Alejandra. 2015. “Informe de Asistencia Técnica. Situación de la Educación Rural en Ecuador”. **RIMISP – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural**.
- COLLADO, Javier. 2017. “Filosofía, Educación y Buen Vivir: un abordaje polilógico a la diversidad epistémica”. **Mamakuna. Revista de divulgación de experiencias pedagógicas**, 5: 86-93.
- COLLADO, Javier. 2018. “Cosmodern Education: Emotional, Spiritual, and Ecological Literacy to Develop a Sustainable Mindset”. In: **Developing Sustainability Mindset in Management Education**. Greenleaf Publishing, New York: 133-157.
- COLLADO, Javier, MADROÑERO, Mario y ÁLVAREZ, Freddy. 2018. “La educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir”. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 26 (100): 619 – 644.
- COMPARADA, Maria de Guadalupe y MORGADO, José. 2017. “Processo de Avaliação: Elaboração do Programa Educativo Individual”. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, 6 (4), Edição Especial 2017, 18-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.21664/22388869.2017v6i>
- CONTE, Octavio Majul. 2018. “Una gran victoria es un gran peligro: Max Weber, Friedrich Nietzsche y el problema del epigonismo”. **Tópicos**, 54, 263-300. DOI: <http://dx.doi.org/10.21555/top.v0i54.895>
- CORBETTA, Silvina. (coord.). 2018. **Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos**. CEPAL, Santiago.
- DEL POPOLO, Fabiana, LÓPEZ, Mariana y ACUÑA, Mario. 2009. **Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas**. CEPAL, Madrid.
- DIETZ, Gunther. 2017. “Interculturalidad: una aproximación antropológica”. **Perfiles educativos**, XXXIX (156): 192-207.

- DOMÍNGUEZ, María, MEDINA, Antonio y SÁNCHEZ, Cristina. 2011. “La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular”. **Perspectiva Educativa, Formación de Profesores**, 50 (1), 61-86.
- DRAVET, Florence, PASQUIER, Florent, COLLADO, Javier, de CASTRO, Gustavo. (coord.) (2019). **Transdisciplinaridade e Educação do Futuro**. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade – Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- DUSSEL, Enrique. 2006. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**. Trotta, Madrid.
- FEYERABEND, Paul. 1997. **Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento**. Tecnos, Madrid.
- FOUCAULT, Michael. 2006. **La arqueología del saber**. Siglo XXI editores, Madrid.
- FORTOUL, María. 2017. “Los distintos tipos de saberes en las escuelas: su relevancia en la formación de sujetos”. **Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle**, 13(47), 171-196. <http://dx.doi.org/10.26457/recein.v13i47.1067>
- FUENTES, Ana y CAMPOS, Eréndina. 2018. **Diálogo, saberes y educación no formal. Una propuesta desde la mirada intercultural**. Secretaría de educación pública, México.
- GARE, Arran. 2006. **Postmodernism and the Environmental Crisis**. Routledge, New York.
- GIDDENS, Anthony. 2002. **Runaway World. How Globalisation is Reshaping our Lives**. Profile Books, London.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSO (INEC). 2010. **Censo 2010. Población y vivienda. Una historia para ver y sentir**. INEC, Quito.
- JORDÁN, José Antonio y CODANA, Astrid .2019. “La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos”. **Estudios Sobre Educación**, 36: 31-5. Doi: 10.15581/004.36.31-51

- KOWII, Ariruma. 2006. "Propuestas y retos para la construcción del Estado pluricultural, multiétnico e intercultural del Ecuador". En: Magalhães, H. (ed.) **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: La nación en el mundo Andino**, 157-172. Academia de la Latinidad, Río de Janeiro.
- KUHN, Thomas. 1970. **The Structure of Scientific Revolutions**. The University of Chicago, Chicago.
- LAUDADIO, Julieta y MAZZITELLI, Claudia. 2018. "Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente en el Nivel Superior". **Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines**, 35(1): 153-170.
- LÓPEZ, Wilmer. 2013. "El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa". **Educere**, 17 (56), 139-144.
- MACAS, Luis. 2005. "La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales". En: **Pueblos indígenas, estado y democracia**. Clacso, Buenos Aires.
- MALDONADO, Carlos Eduardo. 2019) Tres razones de la metamorfosis de las ciencias sociales en el siglo XXI. **Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales**, (64), 114-122. DOI: 10.4067/S0717-554X2019000100114
- MEZA, Iván. 2013. "Entre el conocimiento formal e informal: esfuerzos interinstitucionales para la inclusión en el aprendizaje". **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, 35 (1), 8-21.
- MIGNOLO, Walter. 2000. **Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking**. Princeton University Press, New Jersey.
- MINISTERIO COORDINADOR DEL PATRIMONIO HUMANO (MCP). 2009. **Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural 2009-2012**. Ministerio Coordinador del Patrimonio Humano, Quito.
- MINISTERIO DE AMBIENTE (MAE). 2015. **Quinto Informe Nacional para el Convenio sobre la Diversidad Biológica**. MAE, Quito.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2013. **Indicadores Educativos 2011-2012**. Mineduc, Quito.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016a). **Currículo de Educación Obligatoria**. Quito: **Mineduc**. Recuperado de:  
<https://drive.google.com/file/d/0B048WkRgr8JQbDBDbkg0WFg5UW8/view>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016b). **Educación intercultural bilingüe**. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>
- MONTANERO, Manuel. 2019. “Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿qué hay realmente de innovación?”. **Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria**, 31(1(en-jun)): 5 – 34. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19758>
- MOORE-GIBERT, Bart. 1997. **Postcolonial Theory: Contexts, Practices, Politics**. Verso Books, London.
- MORAES, María. 2010. “Complexidade e currículo: por uma nova relação”. **Polis, revista de la Universidad Bolivariana**, 9 (25): 289-311.
- MOREIRA, Marco. 2012. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. LF Editorial, São Paulo.
- MORIN, Edgar. 2015. **Introduction à la pensée complexe**. Le Seuil, Paris.
- MORIN, Edgar. 2016. **Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación**. Planeta, Barcelona.
- MORIN, Edgar. 2018. **Le cinema : un art de la complexité**. Nouveau Monde éditions, Paris.
- MOYA, Ruth. 1999 (ed.). **Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América latina**. Abya Yala, Quito.
- NESTA, Florella 2018. “Los Derechos Humanos y la educación superior. Expresiones curriculares, desafíos pendientes”. Encuentros. **Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico**, 8, 71-94
- NICOLESCU, Basarab. 2002. **Manifesto of Transdisciplinarity**. SUNY, New York.
- OLIVENCIA, Juan. 2011. “La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones”. **Revista Iberoamericana de educación**, 56 (1): 1-14. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie5611555>

- PALLARÈS, Marc. 2019a. “Política social, espacio de (in)comunicación y lagunas en la educación ciudadana: la autopercepción del yo colectivo en la serie *Show me a hero*”. **KEPES**, 16, n° 20: 97 – 124.
- PALLARÈS, Marc. 2019b. “Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo. Una aproximación a partir de la serie *The Wire*”. **Arte, individuo y Sociedad**, 31(2): 375-392. Doi: <https://doi.org/10.5209/ARIS.60635>
- PALLARÈS, Marc. 2018. “Recordando a Freire en época de cambios: concienciación y educación”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 20(2): 126-136. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- PALLARÈS, Marc y CHIVA, Óscar. 2018. “El lugar del individuo en la era post-postmoderna. Sociedad, educación y ciudadanía tras la postmodernidad”. **Pensamiento: Revista de Pensamiento e Investigación Filosófica**, 74(282): 835-852
- PARANAGUÁ, Paulo. 2003. **Cine documental en América Latina**. Ed. Cátedra, Madrid.
- PASQUIER, Florent. 2017. “La transdisciplinarité, combien de divisions ? In: **Perspectives pour la transdisciplinarité**. L’Harmattan, Paris.
- PAUL, Patrick. 2009. **Formação do sujeito e transdisciplinariedade: história de vida profissional e imaginal**. TRIOM, São Paulo.
- PIAGET, Jean. 2009. **La psicología de la inteligencia**. Crítica, Barcelona.
- RAMÍREZ, María, RIVAS, Edwin y CARDONA, Claudia. 2019. El estudio de caso como estrategia metodológica. **Revista espacios**. 40 (23): 30.
- RIVERA-CUSICANQUI, Silvia. 2010. **Ch’ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Tinta Limón, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, Paola. 2012. “Educación y arte”. **AV Investigación. Revista Anual del CINAV-ESAY**, 1 (1): 65-70.  
Recuperado de: <https://avinvestigacion.files.wordpress.com/2012/01/avi-0-2012.pdf>

- RÜHLE, Manuel. 2019. "Educación para la adaptación. Actualidad de la "teoría de la pseudocultura" de T. W. Adorno en tiempos del aprendizaje permanente. **Bajo Palabra**, 21(2), 97-108.
- SANTOS, Boaventura. 2010. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Trilce, Montevideo.
- STADDON, John. 2018. **Scientific Method. How Science Works, Fails to Work, and Pretends to Work**. Routledge, New York.
- UNESCO (2016). **Innovación educativa, texto 1**. Oficina de UNESCO en Lima. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- VAN DIJK, Teun. 1997. **El discurso como interacción social**. Gedisa editorial, Barcelona.
- VILLALOBOS, José Vicente. 2018. "Politics as a requirement. On the concept of Human Rights and the right to an autobiography as an ethical category". **Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, 34, 85 (2): 9-19.
- VILLALOBOS, José Vicente; RAMÍREZ, Reynier Israel y DÍAZ-CID, Luis. 2019. "Bioética y biopoder: perspectivas para una praxis pedagógica desde la ética de Álvaro Márquez-Fernández". **Utopía y praxis latinoamericana**, V. 24, n° 87: 65 – 77.
- WALSH, Catherine. 2003. **Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina**. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, Quito.