

APORTACIONES FILOSÓFICAS Y ANTROPOLÓGICAS
DEL SUMAK KAWSAY PARA LAS PEDAGOGÍAS DE LAS ARTES
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA¹

Philosophical and anthropological contributions
of Sumak Kawsay for the pedagogies of the arts
in Ecuadorian Higher Education

*DIANA PATRICIA PAUTA-ORTIZ**

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador
diana.pauta@unae.edu.ec
<http://orcid.org/0000-0002-3613-7469>

*ALEXANDER MANSUTTI-RODRIGUEZ***

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador
alexander.mansutti@unae.edu.ec
<http://orcid.org/0000-0002-6681-3667>

*JAVIER COLLADO-RUANO****

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador
javier.collado@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0063-6642>

Forma sugerida de citar: Pauta-Ortiz, Diana Patricia, Mansutti-Rodriguez, Alexander & Collado-Ruano, Javier (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 34, pp. 87-115.

* Dra. en Música, Magister en Pedagogía e Investigación Musical y Lic. en Ciencias de la Educación, Mención en Musicología. Desde el 2000 investiga y publica sobre los lenguajes artísticos en la cultura. Actualmente es docente investigadora en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y directora en ella de la carrera “Pedagogía de las Artes y Humanidades”

** PhD en Antropología Social y Etnología. Tiene más de 90 publicaciones, la mayoría en castellano, que tocan campos diversos como la etnología de tierras bajas, la etnohistoria, la antropología política y las relaciones socio-ambientales. Actualmente es docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador.

*** Profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador. Doctor en “Difusión del Conocimiento” y doctor en Filosofía. Máster en Sociología de la Educación. Licenciatura en Historia con especialización en Relaciones Internacionales y Arqueología.

Resumen

El objetivo del artículo es reflexionar críticamente sobre la construcción del perfil profesional de los docentes de artes y humanidades en la Educación Superior de Ecuador, con el fin de mejorar su empleabilidad en escuelas, colegios e institutos. Por este motivo, la investigación utiliza una metodología cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, que promueve una revisión filosófica y antropológica para proponer una reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la asignatura Educación Cultural y Artística (ECA) del currículo de Educación General Básica (EGB). Como resultado, se describen las tendencias pedagógicas de la época prehispánica, era colonial y desde la república del siglo XIX hasta la actualidad. También se muestran las estimaciones estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación (2021) sobre la cantidad de instituciones educativas que forman estudiantes en asignaturas relacionadas con las artes tanto en Educación Básica y Bachillerato General Unificado, como en instituciones especializadas, que necesitan docentes-investigadores formados. Desde una visión educativa compleja, transdisciplinaria, decolonial e intercultural, la investigación propone ocho principios filosóficos y antropológicos derivados de la cosmovisión indígena quechua del *Sumak Kawsay*, orientados a construir una filosofía educativa de formación docente que mejore sus competencias pedagógicas y artísticas. Para concluir, se debate sobre las políticas públicas y los planes de estudios de educación superior que orientan el perfil profesional de los estudiantes que ejercerán como docentes.

88



Palabras clave

Ecuador, educación cultural y artística, filosofía de la educación, formación docente, interculturalidad, Sumak Kawsay.

Abstract

This article aims to critically reflect on the construction of the professional profile of arts and humanities teachers in Higher Education in Ecuador, in order to improve their employability in schools, colleges and institutes. For this reason, the research uses a qualitative, with an exploratory and descriptive nature, that promotes a philosophical and anthropological review to propose a reconceptualization of teaching-learning processes that occur in the subject 'Cultural and Artistic Education' (CAE) of the General Basic Education (GBE) curriculum. As a result, the pedagogical trends of the pre-Hispanic era, the colonial era and from the Republic of the 19th century to the present are described. The statistical estimates published by the Ministry of Education (2021) on the number of Ecuadorian educational institutions that train students in subjects related to the arts in both Basic Education and Unified General Baccalaureate, as well as in specialized institutions and that need teachers are shown. From a complex, transdisciplinary, decolonial and intercultural educational vision, the research proposes eight philosophical and anthropological principles derived from the Sumak Kawsay indigenous Quechua worldview, aimed at building an educational philosophy of teacher training that improves their pedagogical and artistic skills. To conclude, public policies and higher education curricula that guide the professional profile of students who will work as teachers are discussed.

Keywords

Ecuador, cultural and artistic education, philosophy of education, teacher training, interculturality, Sumak Kawsay.

Introducción

La educación artística es un tema de gran relevancia académica que ha generado numerosa literatura especializada. De ahí que este artículo tenga el objetivo de estimular el debate sobre la construcción del perfil

profesional de los docentes de artes y humanidades en la Educación Superior de Ecuador. Se parte del problema de incluir aspectos creativos en la implementación de perspectivas pedagógicas, didácticas y de evaluación que respondan a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de cada contexto educativo. La investigación se fundamenta en una metodología cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, que promueve una reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la asignatura 'Educación Cultural y Artística' (ECA) de los currículos de educación que se implementan en el Ecuador. Al reflexionar sobre la formación universitaria que reciben los estudiantes en el área de pedagogía de las artes, surgen algunas preguntas: ¿Qué se entiende por enseñanza de las artes? ¿Qué formas pedagógicas de enseñanza artística se han desarrollado en las distintas épocas históricas? ¿Qué competencias artísticas se promueven desde el currículo de educación básica? ¿Cuáles son las competencias, habilidades y destrezas que deben aprender a desarrollar los estudiantes universitarios que trabajarán como docentes de artes?

Para responder a dichas preguntas, la investigación aborda la construcción del perfil profesional de los docentes de las artes desde una perspectiva epistémica compleja, decolonial, intercultural y transdisciplinar. Posteriormente, se reflexiona sobre las artes como un proceso creativo y crítico que promueve competencias para la innovación, y no como un producto acabado. Por eso se abordan los procesos pedagógicos y las prácticas curriculares de las artes, mediante el análisis de las tres grandes épocas de la historia del Ecuador: Prehispánica, Colonial y Poscolonial; desde el siglo XIX hasta la actualidad. Desde el punto de vista filosófico y antropológico de la educación, se reflexiona críticamente, tanto sobre la interfaz entre la investigación y la docencia en la materia en cuestión, como sobre los objetivos transformadores de la educación superior. Finalmente, se promueve la reconceptualización de las disciplinas de las artes y las humanidades para reflexionar sobre la enseñanza.

Históricamente, los contenidos curriculares inherentes en las pedagogías de las artes han estado condicionados por la fuerte influencia de los países occidentales, que han impuesto sus formas de sentir, pensar y actuar; convirtiendo al arte en una categoría de atributos necesarios suficientes, monotéticos (Montani, 2016, p. 25). Sin embargo, en las últimas décadas se vienen reconociendo formas de enseñanza aprendizaje derivadas de diferentes prácticas artísticas de las distintas culturas que han transitado desde tempranas épocas en el territorio ecuatoriano identificando y reconociendo sus especificidades; tanto de las sociedades que las producen, como en las pedagogías que permiten su reproducción social. La enseñanza de las



artes en Ecuador, tal como la concebimos hoy, despliega raíces en el pasado, lo que permite entender sus influencias en la configuración de la complejidad de estéticas y manifestaciones artísticas contemporáneas en el país.

Si bien el Ministerio de Educación (2016) establece que la ECA tiene 3 horas en el Subnivel de Básica Preparatoria, 2 horas para cada uno de los Subniveles de EGB; 2 horas para el primero y 2 horas para el segundo curso de Bachillerato General Unificado (BGU); todavía faltan políticas públicas de educación superior que establezcan criterios claros y definidos para el perfil profesional de los docentes que deben enseñar dichos contenidos curriculares. Por esta razón, la investigación se fundamenta en la experiencia desarrollada durante la creación, construcción y gestión de la carrera en Pedagogía de las Artes y Humanidades que la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad de las Artes (UArtes) de Ecuador, creadas en el año 2017. Durante el primer semestre del año 2022 tuvo la primera cohorte de estudiantes formados y cualificados para implementar las horas de la asignatura de Educación Cultural Artística que establece el currículo ecuatoriano. De ahí que, este artículo reflexione de manera crítica sobre la interfaz que existe entre la docencia e investigación y entre historia y presente; con el propósito de transformar las prácticas artísticas y humanistas de la pedagogía en la educación superior en Ecuador.

En definitiva, la investigación busca contribuir al debate de educadores en las pedagogías de las artes y humanidades, con el fin de mejorar las políticas públicas y los planes de estudios que orientan el perfil profesional de los estudiantes que ejercerán la docencia en escuelas, institutos y universidades. Se trata, entonces, de identificar y reflexionar pedagogías contemporáneas útiles para el desarrollo de competencias que –usando las diversas prácticas estéticas que caracterizan e identifican a cada cultura– permitan desarrollar pedagogías complejas conducentes al desarrollo del campo de la multimodalidad de los lenguajes artísticos (Pauta, 2019) y con ello, contribuyan al enriquecimiento de la complejidad estética y la creatividad sobre sus métodos. En este sentido, podemos considerarlas como instrumentos para fortalecer la formación en el sistema educativo de ciudadanos creativos e innovadores, sensibles a las artes y por ende de artistas con potencial pedagógico.

Metodología

La metodología desarrollada en esta investigación es cualitativa, de carácter exploratorio, descriptivo y propositivo. Desde ella se promueve una

reflexión filosófica y antropológica transdisciplinaria sobre la construcción del perfil profesional de los docentes en el campo de las artes y humanidades. De acuerdo con Collado, et al. (2019), “la formación de la educación transdisciplinaria requiere de una combinación entre el conocimiento científico de un universo físico externo con la sabiduría espiritual de un universo emocional interno” (p. 180). Es decir, este enfoque transdisciplinario significa una apertura metodológica que va más allá de los métodos científicos, al desplegar un diálogo inter-epistemológico, desde la pedagogía con otras epistemes de las humanidades como las ciencias sociales, las artes, las prácticas espirituales y la sabiduría ancestral. Este abordaje transdisciplinario de la pedagogía de las artes no busca el dominio de varias disciplinas, sino que tiene como objetivo abrir todas las disciplinas a un diálogo transcultural, donde no se privilegia ninguna cultura sobre otra (Nicolescu 2008).

Por tanto, la transdisciplinariedad implica una apertura a todas aquellas dimensiones de la formación humana que no se pueden medir, conmensurar ni cuantificar por el método científico moderno. Un buen ejemplo es nuestro mundo interior, emocional, afectivo, espiritual, artístico, creativo, retórico, poético, filosófico o de autoconciencia; caracterizado por las distintas formas de interpretar el mundo mediante cosmovisiones diversas (Collado, 2018). Por esta razón, este trabajo filosófico –de repensar el perfil profesional de los docentes que enseñan artes y humanidades en el siglo XXI– parte del estudio de las manifestaciones artísticas en la cultura ecuatoriana. Por ejemplo, la Musicología es conceptualizada como una práctica de lenguajes artísticos que se aborda, con Merriam (1964) y Lotman (2000), desde la antropología histórica y simbólica. Sin embargo, el aporte fundamental viene de la Etnología, disciplina que permite analizar las expresiones culturales de los pueblos (Guber, 2012; Imgold, 2017), aplicada a las unidades culturales discretas que configuran la diversidad cultural contemporánea del Ecuador (Pauta, 2017a). Para ello, entendemos por cultura, más allá de cualquier definición dada, asumida a un mecanismo extragenético que permite regular y reproducir los modos de vida de los seres humanos (Geertz, 1987). Desde estos enfoques filosóficos y antropológicos, se ha realizado una aproximación hacia las prácticas educativas ecuatorianas que integran las manifestaciones artísticas y culturales en los distintos niveles de los currículos.



Evolución histórica de la enseñanza de las diversidades artísticas y culturales en Ecuador

Al estudiar la historia del pensamiento filosófico latinoamericano, se percibe un enérgico sentimiento de interconexión con la naturaleza y el cosmos: entre lo vivo y los entes y fuerzas que resultan del mundo de lo muerto. En esta circunstancia, la manera como se conceptualiza al otro diferente, depende de la mirada artística que lo escruta. Según expresa Viveiros de Castro (1998), esta perspectiva filosófica de los pueblos de Abya Yala, ha dado lugar a múltiples rituales, presentes en la actualidad, en forma de manifestaciones culturales y artísticas, donde los actores y entes que interactúan en ellas, comparten modos y hábitos humanos, aunque asuman formas diferentes (algunos de animales, otros de humanoides o de fuerzas cósmicas).

De acuerdo a Acosta (2013), la cosmovisión Kichwa *Sumak Kawsay* es la más conocida en Ecuador, al comprender al ser humano como una parte integral e interdependiente de su entorno social y natural. Para Gudynas y Acosta (2011), el Sumak Kawsay –que se refleja en la Constitución de 2008– aporta un profundo cuestionamiento filosófico a la concepción de ‘desarrollo’ y ‘progreso’ impuesto históricamente desde Occidente, que implican procesos de producción y consumo enfocados en la explotación de la naturaleza. De ahí que, la siguiente sección de este artículo, busque integrar la cosmovisión ancestral del Sumak Kawsay en una propuesta filosófica, antropológica y educativa que fortalezca la construcción del perfil profesional de los docentes de las artes. Con el fin de explorar y describir mejor la evolución de la enseñanza pedagógica de las diversidades artísticas y culturales en Ecuador, se han tomado como parámetros de categorización tres épocas: la prehispánica, la colonial y la contemporánea que va desde el siglo XIX hasta la actualidad. En este sentido, se ha utilizado la periodización propuesta por Beorlegui (2010):

- 1 Época pre-hispana o pre-colombina, donde existe un talante pre-filosófico en varias culturas, como la náhuatl, cuya sabiduría quedó reflejada en escritos mítico-religiosos.
- 2 Época de la Colonia, que abarca los tres siglos de presencia hispana, que van desde 1492 hasta la emancipación política a inicios del siglo XIX.
- 3 Época de las independencias, que va desde el primer cuarto del siglo XIX que conlleva la conformación de la República hasta la actualidad.

92



Época prehispánica

Teniendo como trasfondo las cosmovisiones de Abya Yala, particularmente la andina del Sumak Kawsay, las habilidades asociadas a las prácticas estéticas de los pueblos indígenas prehispánicos se caracterizaban por las expresiones figurativas alimentadas por las cosmovisiones filosóficas y los valores éticos y estéticos de los pueblos originarios. Estos pueblos desarrollaron formas peculiares y heterogéneas de enseñanza aprendizaje, con contenidos que se enmarcaron en los saberes ancestrales ecuatorianos con diversos lenguajes artísticos. Para Greetz (2001), la etnohistoria nos enseña que los pueblos ágrafos reprodujeron sus técnicas y habilidades de generación en generación por medio de la palabra y del ejemplo, desde el aprender-haciendo.

Con la llegada de los españoles a tierras andinas a finales del siglo XV, los territorios del actual Ecuador estaban poblados por múltiples sociedades, con culturas diversas que convivían en complejas redes de interdependencia (Larco-Noboa y Larco-Coloma, 2017). En la Costa, Carot y Hers (2016) describen cómo vivían las poblaciones de agricultores, pescadores, navegantes y guerreros de la cultura Huancavilca-Manteña, que mantenían relaciones comerciales con otros pueblos de la Costa ecuatoriana, de la región andina e incluso con poblaciones más alejadas de la costa maya en el norte y la costa chilena en el sur. El voluminoso trabajo de González-Suarez (2004) detalla la enorme riqueza cultural de los pueblos de la Sierra ecuatoriana; siendo el kichwa una lengua franca que facilitaba el control del Estado Inca para la hibridación cultural de la cosmovisión incaica con los diversos pueblos autóctonos. Según los estudios de Cabrero (2017), las poblaciones del sector amazónico se caracterizaban por una datación tan antigua como la Valdivia en la Costa, que mantuvieron redes de intercambio con los pobladores de la Sierra, domesticaron plantas como el *Theobroma (cacao)*, tenían una organización social jerarquizada y construcciones monumentales. En este contexto histórico, se puede concluir que: existía una vasta red de sociedades con gran complejidad cultural, estética y artística en constante interacción.

Estas cosmovisiones y expresiones artísticas de los pueblos originarios, en tanto que exaltación de sentimientos sublimes, tuvieron como instrumentos privilegiados de interacción diversos ritos con los que los individuos eran recíprocos con entes y poderes sobrenaturales de los que habían recibido favores como la protección, el bienestar y la abundancia de los bienes. Estas creencias sociales estaban normadas con sofisticados protocolos, donde la música, la pintura, los diseños y la dramatización, entre otros, respondían a propósitos específicos –bien sea de representa-

ción de lo divino, de petición o de dádivas de gratitud por los beneficios recibidos– (Mansutti-Rodríguez, 2006). Más allá de estos espacios estéticos altamente ritualizados en la etnografía ancestral ecuatoriana, también había espacios cotidianos donde las manifestaciones estéticas estaban asociadas al disfrute: cantos, ejecuciones musicales, dramatizaciones, entre otros.

Dado que estas manifestaciones estaban culturalmente normadas atendiendo a las cosmovisiones propias de cada cultura, se fueron transmitiendo de generación en generación. Para Bourriaud (2006), el rol que cumplieron estas manifestaciones artísticas fueron mecanismos idóneos de integración con sus entornos. Las artes en su expresión más excelsa, fungieron como canales oficiales de comunicación con los seres y entes de las diversas dimensiones vitales en las que se estructura el mundo, cada una particular a cada cosmovisión, pero siempre íntimamente relacionadas a las vivencias cotidianas: el mundo de arriba con sus diferentes elementos, el mundo donde se vive y el mundo de abajo.

Desde un punto de vista filosófico de la educación, las artes ancestrales ecuatorianas pueden ser entendidas como lenguajes etnográficos que juegan con dimensiones objetivas (volúmenes, escenarios, sonidos, colores, signos: solos o combinados) y con dimensiones intersubjetivas, tales como la introspección emocional, creativa y espontánea de los artistas. Las prácticas artísticas de cada sociedad representan la reivindicación de los lazos sociales con un entorno relacional, donde la cultura es compartida no solo entre los seres humanos, sino con otros seres del universo que comparten la cultura humana. En este caso, se trata de sociedades animistas, en los términos de Descola (2014), ya que los seres humanos y los otros seres animizados del universo se comunican entre sí a través de prácticas artísticas. Por eso las artes son la materialización de filosofías y cosmovisiones que se convierten en un instrumento de comunicación privilegiado entre los seres humanos y las entidades no humanas de los universos –según la concepción de cada cultura– con quienes las relaciones son delicadas y con frecuencia peligrosas. Las artes son un instrumento de comunicación que salvaguarda la cultura de los pueblos.

En palabras de Bourriaud (2006), esta relacionalidad cultural y artística de cosmovisiones antropológicas y filosóficas, hace referencia a la forma estética de relacionarse. Para los pueblos originarios, el entorno material y vital es el núcleo a partir del cual se piensa su propia existencia. Dado que los atributos culturales son compartidos con entes y fuerzas sobrenaturales del entorno, ellos no son monopolio humano. Dicho de otro modo, los seres humanos no son concebidos como los dueños del entorno,

sino como miembros de una propiedad compartida con otras entidades a quienes debemos respetar. Por eso se considera que no existe la naturaleza como una entidad diferente a la propia cultura, sino un campo habitado con protocolos de comportamiento que lo convierten en sagrado. En ese mundo compartido se da lugar a la existencia de toda materia, energía e información; por tanto, de todo conocimiento en el que cobran vida y donde los diferentes entes practican la cultura con distintos entes.

Según Hathaway y Boff (2009), esta concepción cosmogónica de los pueblos de Abya Yala es desvalorizada por la visión occidental que se ha impuesto mediante la globalización económica neoliberal. Morin, et al. (2003) afirman que el cuatrimotor de la ‘ciencia-industria-capitalismo-tecnología’ enfocado en el máximo beneficio económico en el menor tiempo posible, ha colonizado la propia vida. Del mismo modo, Shiva (1993) denuncia que: el siglo XXI se caracteriza por la imposición de una monocultura del pensamiento que condiciona nuestros estilos de vida interculturales y diversos. Por eso, de Sousa Santos (2010) acuña el asesinato de estas epistemes ancestrales, artísticas y culturales como ‘epistemicidio’. De ahí que Quintín (1971), postule la necesidad de una filosofía educativa basada en el conocimiento de su entorno. Esta perspectiva pedagógica permite concienciar sobre el valor de las cosmovisiones ancestrales, las prácticas culturales y las manifestaciones artísticas de los pueblos ecuatorianos.

De manera asombrosa, las cosmovisiones de los pueblos originarios ecuatorianos coinciden con la idea de naturaleza concebida por Leonardo da Vinci, que plasmó en su famoso ‘*Tratatto della pittura*’. Para Leonardo, la pintura es arte y ciencia a la vez, ya que observaba a la naturaleza de manera sistémica, con razonamiento lógico y ciertas formulaciones matemáticas. En los capítulos 4 y 6 del *Tratatto* explica:

La ciencia de la pintura se extiende a todos los colores de las superficies y a las figuras de los cuerpos que esas superficies cubren (...). Con filosófica y sutil especulación, toma en consideración todas las cualidades de las formas (...). La pintura es verdaderamente ciencia, hija legítima de la naturaleza, porque nace de la naturaleza (citado en Vecce, 1995, sp).

Siguiendo a Capra (2007), Leonardo insistía en la cualidad creativa de los pintores. Su pensamiento sistémico y transdisciplinar comprendía los fenómenos naturales y cósmicos como entidades sagradas que están interrelacionadas en una totalidad, al igual que muchas cosmovisiones ancestrales de los pueblos originarios de Latinoamérica. Los modelos de turbulencia en el agua lo llevaron a explorar modelos similares en las

corrientes de aire, y desde ese estudio comenzó a observar la naturaleza del sonido, la teoría de la música y también el diseño de instrumentos musicales. De manera sorprendente, el pensamiento filosófico de este genio del Renacimiento guarda una gran similitud con las creencias y cosmovisiones de los pueblos originarios latinoamericanos. En un hermoso pasaje del *Códice Leicester*, Leonardo hace una profunda analogía entre la estructura de la Tierra y la anatomía humana, que recuerda a las cosmovisiones ancestrales de los pueblos de Abya Yala:

Podríamos decir que la Tierra tiene un alma vegetativa, y que el suelo es su carne; los sucesivos estratos rocosos que forman las montañas, sus huesos; las rocas porosas, sus cartílagos; las venas de las aguas, su sangre. El lago de sangre que rodea el corazón es el océano. La respiración es el aumento y la disminución de sangre en el pulso, exactamente como en la Tierra es el flujo y el reflujo del mar (Capra, 2007, p. 26).

96



De esta forma, el pensamiento de Leonardo está en armonía con la filosofía ancestral andina. Hoy en día, gracias a los avances de las ciencias de la complejidad, se puede reconocer la transdisciplinariedad inherente a la filosofía, pensamiento, obra y espíritu de Da Vinci. Su comprensión orgánica de la naturaleza se debía a una intensa curiosidad por descubrir y un gran entusiasmo por comprender. De ahí que sea un gran referente en las pedagogías de las artes y humanidades en las escuelas de Bellas Artes de todo el mundo. Por tanto, se puede razonar que la esencia de la práctica artística radica en las estrategias para relacionarse entre sujetos, ya que lo relacional está íntimamente ligado a lo performativo. Según afirma Bourriaud (2006), aquí radica la relevancia de los rituales sagrados que los pueblos transmiten para reafirmar sus saberes y cosmovisiones, que se encuentran ligadas a sus formas de interpretar el mundo natural y cósmico. De esta manera, mantienen sus relaciones sociales tanto entre ellos como con otros los seres no humanos del universo; fortaleciendo su identidad y su sentido de pertenencia (Pauta, Mansutti & Apolo, 2020). Por ello, los pueblos indígenas originarios de Latinoamérica viven psicosomáticamente sus obras de arte, las cuales se presentan más bien como una 'duración' que debe ser vivida y sentida entre cuerpo y mente.

Para Hill y Chaumeil (2011), la complejidad de las relaciones sociales entre los pueblos originarios y todos los seres del cosmos determina la complejidad de las manifestaciones artísticas, especialmente musicales, con las que se comunican con ellos. En consecuencia, encontramos que las prácticas artísticas más lúcidas se interpretan de manera asociada entre ellas: la música, el canto, la elaboración de instrumentos musicales, la

danza, la teatralización, los diseños de los atuendos y adornos corporales (Brabec de Mori, Lewy y García, 2015). La malla de valores que regula el comportamiento individual de los miembros de las diferentes culturas originarias, genera estéticas que son, según Martínez-Luna (2012), “la materialización discursiva y sensorial de la capacidad humana de codificar los significados en formas sensibles [...]. Implica un régimen de regulación del juicio y la valoración estética” (p. 176).

Cabrera (2020) señala que al no haber culturas totalmente aisladas, tampoco hay estéticas artísticas sin influencia de otras. De facto, los contactos interculturales generan mecanismos de traducción transcultural que hacen posible la circulación y uso productivo de los actos estéticos diversos y de los valores que con ellos confluyen. La producción simbólica y su difusión son las dos caras de la misma moneda. Para Ingold (2017), todas estas manifestaciones artísticas se combinan entre sí, y están presentes en los estudios etnográficos por la diversidad de rituales que se dan en las distintas culturas. Podría decirse que su aprendizaje fue holístico debido a que sus prácticas también se encuentran integradas a los conocimientos y saberes (que forman parte de los sistemas sociales) y desde el componente curricular, se denominan disciplinas. Esta modalidad, con el transcurrir del tiempo, llegó a definir los modelos curriculares propuestos para la educación intercultural bilingüe (EIB) de forma integral (Illicachi, 2015). Sin duda, estas expresiones artísticas jugaron un papel relevante para los pueblos originarios de Ecuador, donde son las primeras en manifestarse y, a priori, serán las últimas en desaparecer. Un buen ejemplo son los cantos del pueblo Zápara, que todavía perduran en la actualidad aun cuando ya no lo esté la lengua.

Época colonial

En la época comprendida entre 1492 y 1822, las prácticas pedagógicas de las artes se desarrollan en torno a dos ejes culturales. Según Pauta (2017b): la interrelación entre los agentes del mundo Occidental y las alteridades indoamericanas provocaron, por un lado, el predominio de las características de colonización europea; y por otro, el surgimiento de procesos de resistencia intelectual. Para Vargas (2005), la estrategia de evangelización hispana ligada a la religión católica contribuyó a enseñar desde una visión simbólica y pragmática, con el predominio de patrones estéticos de arte barroco, renacentistas y manieristas. El primer espacio de artes y oficios tuvo lugar en 1552, con la fundación del Colegio San Juan Evangelista, que en 1565 pasaría a llamarse de San Andrés. Aquí nace la denominada

Escuela Quiteña, caracterizada por una amplia variedad de expresiones artísticas. Una figura importante de esta época colonial fue Jodoco Ricke, sacerdote franciscano que influyó significativamente en las transformaciones que se dieron en las primeras fases del proceso colonizador.

Según describe Vargas (2005), este periodo colonial, caracterizado por la influencia de la Iglesia en las prácticas educativas, estuvo marcada por sus misiones. La enseñanza artística ligada al mundo de la religión cristiana, se caracterizó por el uso de métodos, técnicas y didácticas direccionadas a adoctrinar en el credo católico. En este contexto histórico, la escuela de artes y oficios estaba constituida por artistas que promovieron la visión cristiana en el campo de la lectura, la escritura, la música, la pintura, la escultura, la arquitectura y la dramaturgia teatral. De este modo, las composiciones e interpretaciones de las distintas modalidades artísticas siguieron la visión occidental.

98



Desde esta época surgen dos categorías en los procesos educativos: la fundación institucional y la no reglamentada. Por eso los espacios de educación artística de las órdenes religiosas pudieron institucionalizarse en esta época. De acuerdo con Rivera-Cusicanqui (2010), las cosmovisiones, espiritualidades, filosofías, prácticas culturales y manifestaciones artísticas de los pueblos originarios, no fueron reconocidas en estos espacios de escolarización formal; por lo tanto, pasan a ser invisibilizados por la imposición de los sistemas de pensamiento europeo. Por este motivo, los intelectuales de la historia del pensamiento latinoamericano analizan esta época desde la perspectiva de la filosofía de la liberación, cuyo eje de enunciación epistemológico se vertebra en los pueblos del sur global, que han sufrido las consecuencias de la colonialidad europea (Dussel, 2006; Kowii, 2006; Macas, 2005; Rivera-Cusicanqui, 2010). Aquí destaca el concepto de ‘re-existencia’ postulado por el artista Adolfo Albán Chinte, cuyo pensamiento pedagógico de la estética decolonial dio lugar al ‘Manifiesto de la estética decolonial’.

De manera similar, Walsh (2013) dialoga con otros intelectuales y artistas en la profundización de un imaginario pedagógico decolonial desde una praxis insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir. Para Joseph (2016), las universidades tienen un rol fundamental para decolonizar las sociedades, y caminar hacia nuevas direcciones epistémicas, educativas y políticas. A su vez, Carballo, et al. (2021), aducen que los docentes en pedagogía de las artes y humanidades tienen el desafío de convertir sus clases universitarias en espacios de educación inclusiva. Actualmente, esta época colonial está bajo la luz de nuevas interpretaciones filosóficas, fenomenológicas y hermenéuticas, cuyos estudios están contribuyendo a

crear expresiones artísticas con fuertes vínculos de relacionalidad respecto al ámbito ambiental, social, espiritual, mental y cibernético. De hecho, esta revisión filosófica y antropológica contemporánea se cuestiona el significado de educación artística en la época colonial, dando lugar a numerosas respuestas de re-existencia decolonial que envuelven la estética, la técnica, el sentir, el pensamiento y la acción.

La República desde el siglo XIX hasta la actualidad

Esta tercera época es la contemporánea, y enmarca la horquilla temporal de independencia del siglo XIX hasta hoy, y es un periodo histórico caracterizado por la institucionalización de la enseñanza artística y cultural en Ecuador. En esta etapa, las causas de cambio de los procesos educativos se deben a la reglamentación de la educación artística. En 1870, se crea el Conservatorio Nacional de Música y en 1904 la Escuela de Bellas Artes, liderada por artistas como Manosalvas, Pinto y Salas, entre otros. Después continuaron proliferando nuevos espacios de formación para la creación artística en todo el país. En 1928 se crea el Conservatorio Antonio Neumane y en 1938, se funda el Conservatorio José María Rodríguez. Posteriormente fueron institucionalizándose nuevos espacios artísticos y académicos, como los institutos tecnológicos y las facultades de artes.

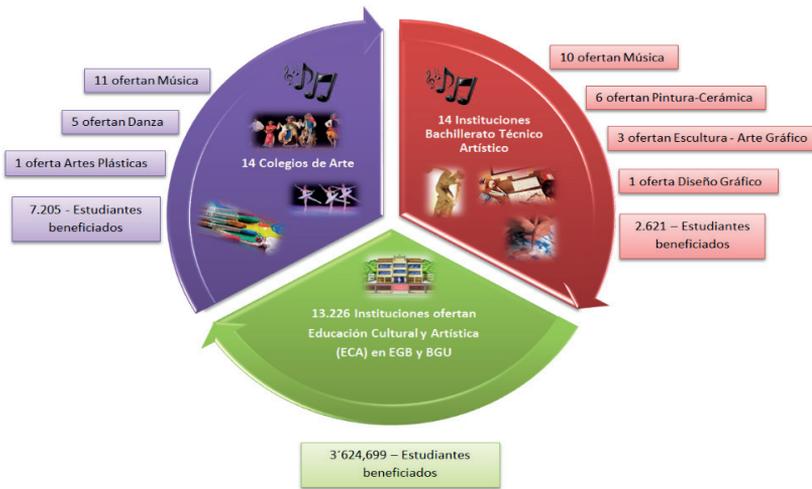
En la actualidad, el crecimiento institucional se incrementa con la presencia de múltiples espacios de formación artística hasta llegar a contar con 14 Colegios de Arte, 14 Instituciones de Bachillerato Técnico Artístico y con 13.226 instituciones educativas que ofertan la asignatura de Educación Cultural Artística (ECA), con niveles desde el inicial hasta el 3ro de bachillerato. Según los datos abiertos del Ministerio de Educación en los años 2021-2022, la población beneficiada asciende a 4'309.139, cifra que abarca a estudiantes de las instituciones Interculturales e Interculturales Bilingües (EIB) (ver Figura 1).

Si bien se produjeron grandes avances políticos, educativos y epistemológicos en esta época histórica; la enseñanza de las artes no estuvo exenta de trivialidades que derivaron en una crisis de representación estética (Cabrera, 2020). Las culturas subordinadas al Estado se vieron obligadas a refugiar su praxis pedagógica en sus núcleos sociales para luchar por conservar y replicar su idiosincrasia cultural y artística que se alimenta su identidad. Esta resistencia histórica fue tan grande que al pasar de los años, la Educación Cultural y Artística (ECA) comenzó a integrarse en los contenidos curriculares de las nacionalidades. Por eso De Alba (1995) señala que se reafirman las formas de tributar en los currículos



educativos, entendidos como proyecto político, educativo y cultural que contextualiza los modos de aprendizaje. Según describe Morales (2001), el siglo XX dio lugar a nuevas propuestas curriculares desde la pedagogía crítica, como por ejemplo: la autoexpresión creativa, el reconstruccionismo, el Bauhaus, la Discipline Based Art Education o la cultura visual. Estas propuestas curriculares aportaron nuevas miradas pedagógicas que enriquecieron el debate filosófico de la educación artística en Ecuador.

Figura 1
Oferta de formación en Artes y en Educación Cultural y Artística en el Ecuador



Fuente: Plan de fortalecimiento del Arte y la Cultura en el Sistema Educativo (Ms. 2018)

En la actualidad, se puede concluir que: si bien se produce un reconocimiento en las mallas curriculares del Ministerio de Educación, las artes siguen siendo consideradas como una asignatura de ‘segunda clase’ en la cultura escolar. No importa que sus competencias motoras –en la llamada ‘sociedad del conocimiento’– sean la creatividad y la capacidad de innovación que se producen de forma natural en las prácticas artísticas (UNESCO, 2005). Para Staddon (2018), las mallas curriculares privilegiaron los contenidos científicos, académicos y experimentables: marginando e invisibilizando las dimensiones artísticas, emocionales y espirituales. Quizá las han invisibilizado porque no se pueden medir, cuantificar ni conmensurar por el método científico newtoniano, o quizá porque sus mecanismos de producción de saberes, son influenciados por

la subjetividad. En cualquier caso, es nuestra responsabilidad como docentes repensar, desde una filosofía educativa latinoamericana, cuáles son los horizontes futuros que se abren en este siglo XXI.

En estas circunstancias el cuestionamiento que surge es ¿cómo constituir formas de belleza objetivas que evalúen la subjetividad artística y con ello construir puentes para un diálogo creativo con los científicos rigurosos? ¿Cómo medir y cuantificar las emociones? ¿Cómo se pueden medir los niveles espirituales de una persona o comunidad? Obviamente, el método científico no puede dar respuesta a estas preguntas, porque carece de validez académica para aplicarse a la inconmensurabilidad del conocimiento que se da en el campo de las pedagogías de las artes (Collado, et al., 2020).

De acuerdo a la *inconmensurabilidad* acuñada por Kuhn (1970) y Feyerabend (1997), existen ciertos conocimientos que no se pueden medir ni conmensurar desde el empirismo científico, por lo que se requieren nuevos abordajes transdisciplinarios e inter-epistemológicos que permitan comprender nuestra realidad pluri-paradigmática. Desde esta perspectiva ¿qué aportes nos traen la antropología y la filosofía andina a la educación intercultural y artística en Ecuador? ¿Cuál es la formación que deben recibir los educadores de las artes para revalorizar las cosmovisiones de los pueblos de Abya Yala? En el siguiente apartado se reflexiona sobre la formación docente en pedagogías de las artes y humanidades desde la perspectiva filosófica y antropológica del Sumak Kawsay.

Formación filosófica y antropológica en el perfil docente de pedagogía de las artes

Un educador profesional para las artes debe estar al tanto de la complejidad que confrontan. Para Staddon (2018), los múltiples problemas que enfrenta desde artes irreductibles entre sí (y con ello sus didácticas y pedagogías) impiden reducir sus prácticas investigativas e innovadoras a “un método científico” omnivalente, o a una percepción meramente objetiva –como si las artes y sus pedagogías pudieran reducirse a ser fenómenos físicos susceptibles de ser medidos en laboratorios–. Sin duda, las artes son productos culturales históricos que deben ser analizados desde el entramado de signos entre los que cada arte adquiere sentido desde el momento fenomenológico y hermenéutico en el que vivimos. Mirando hacia la historia del arte, el artista-pedagogo debe ser capaz de identificar tanto las características y procedimientos que cada arte o expresión

estética fue desarrollando en los contextos socioculturales, donde sus significaciones adquirieron sentido, como la manera cómo sus técnicas y procedimientos fueron socializados para que se reprodujeran.

Otro elemento que le da aun mayor complejidad al rol de las pedagogías de las artes contemporáneas, es la comprensión de los poderosos movimientos transformadores, que impone la llamada sociedad del conocimiento. Desde un pensamiento filosófico crítico a la sociedad actual, Byung-Chul Han (2018) describe cómo los algoritmos matemáticos de la inteligencia artificial, utilizados en plataformas y redes sociales, crean ‘sociedades de control’ para expandir el ‘panóptico digital’ que alimenta los lucros económicos de las empresas transnacionales. Para Han (2017), los usuarios no se sienten prisioneros porque viven en la ilusión de que son libres, sin percibir que los algoritmos del biopoder ejercen fuerzas invisibles de dominio y control, que derivan en la globalización de la aculturación.

En efecto, una sociedad donde los cambios tecnológicos y organizacionales se dan a una velocidad vertiginosa, no puede estructurar los currículos educativos con los que formará a sus ciudadanos con ejes centrales basados en conocimientos estandarizados ni con procedimientos mecanizados, puesto que generan una formación humana repetitiva y memorizadora, que moldea a sus estudiantes para que reciban, entiendan y adapten a sus entornos, tecnologías condenadas a una temprana obsolescencia. Tecnologías rápidamente desactualizadas que, el mismo profesional, con las mismas herramientas, volverá a ‘modernizar’.

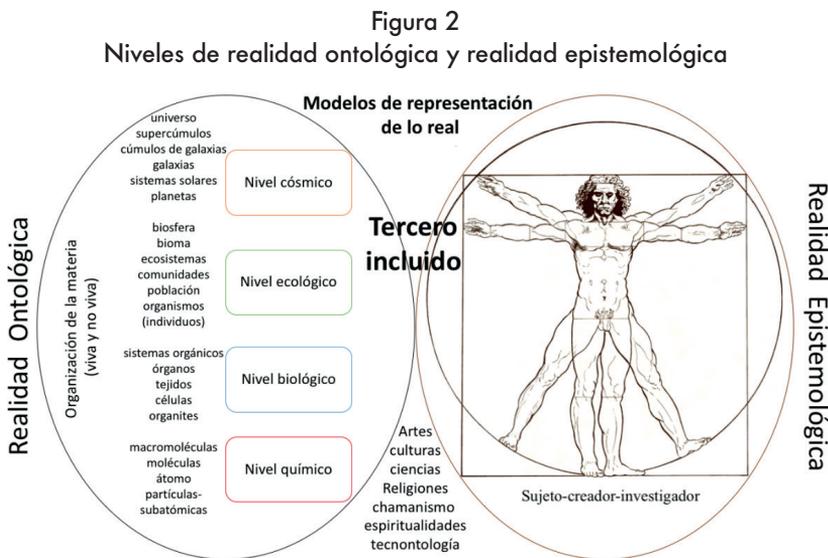
El proceso de institucionalización curricular de las artes en Ecuador requiere un incremento de educadores especializados, más concretamente, cuando se concibe la enseñanza de la ECA desde una formación pedagógica y didáctica específica –que no necesariamente poseen los artistas– si bien estos actores son muy valiosos en sus respectivos campos de interpretación, esto no asegura una calidad en la enseñanza. En este sentido, los cuestionamientos filosóficos de la educación artística se enfocaron en las capacidades didácticas que deben tener los docentes en artes (Lotman, 2000). Dicho de otra forma, cuando los educadores no tienen una formación pedagógica adecuada no están facultados para ejercer la enseñanza, ya que no garantiza que se puedan alcanzar los resultados de aprendizaje significativo entre sus estudiantes.

Desde esta perspectiva filosófica cuestionadora del papel del artista como educador, surgieron nuevas reflexiones sobre la formación de los docentes que enseñan ECA en las instituciones ecuatorianas. Por eso Eisner (1994), delimita marcadores precisos en las nomenclaturas de las distintas formas metodológicas de enseñar las diferentes manifestaciones artísticas.



No obstante, hace falta contextualizar estas políticas educativas ecuatorianas desde una gestión educativa asociada a la diversidad territorial.

De ahí la necesidad histórica actual de que los educadores en pedagogías de las artes aprendan a contextualizar sus enseñanzas de manera intercultural y plurinacional, con el fin de que los estudiantes puedan transformar su entorno mediante competencias basadas en la creación y la innovación. Dicho de otra forma, la creación y la innovación son competencias que se consolidan en vinculación con la comunidad –sin un aislamiento de la escuela con su entorno–. Siendo así, resulta evidente que para el desarrollo de competencias creativas e innovadoras es necesario revalorizar la asignatura de ECA en el currículo ecuatoriano. La investigación en artes es fundamental para reconocer las formas de ser, estar y co-existir con otras epistemologías que definen la estructura de nuestro mundo terrenal y cósmico. De ahí que la Figura 2 muestre cómo la percepción, la sensibilidad, la observación y la tangibilidad del pensamiento sobre el mundo natural y cósmico se haya materializado a través de las artes, las culturas, las ciencias, las religiones, las espiritualidades, las prácticas chamánicas y la tecno-ontología.



Fuente: Collado y Pasquier (2023).

En la figura 2 se puede apreciar cómo el ser humano –simbolizado con el hombre de Vitruvio de Leonardo da Vinci– actúa como sujeto-creador-investigador en un mundo natural y cósmico constituido por

diferentes niveles. Desde un abordaje filosófico y antropológico, Descola (2009) pone de manifiesto que diversas culturas y civilizaciones han materializado sus saberes, creencias y cosmovisiones mediante el uso de las estéticas, los mitos, las religiones y, de manera más reciente, las ciencias. De manera sorprendente, Estermann (2021) explica cómo la filosofía cosmogónica de los Incas establece cuatro planos de realidad ontológica:

- El *Hawa Pacha* o mundo del más allá, que representa la dimensión de la sabiduría.
- El *Hanan Pacha* o mundo celestial de arriba, donde viven algunos dioses como Inti, Pachakamak, Mama Killa, Wiracocha o Illapa. Su representación animal es el cóndor.
- El *Kay Pacha* o mundo terrenal, donde habitan los seres humanos y otras especies biológicas. Este nivel está representado por el puma.
- El *Uku Pacha* o mundo inferior, donde residen los muertos y los no natos. Su representación animal es la serpiente gigante Amaru.

104



Esta cosmovisión todavía perdura en la cultura de muchos pueblos originarios que pertenecieron al Tahuantinsuyo. Para algunos estudiosos de la filosofía andina, como Josef Estermann (2021), consideran que, en la filosofía afro-indo-abyalacense, el ser humano es una *chakana*. Es decir, un puente mediador para ayudar a reconstituir la armonía y el equilibrio universal, mediante los principios básicos de la *pachasofía* andina: relacionalidad, complementariedad, correspondencia, reciprocidad y ciclicidad. La intención de introducir el neologismo quechua/aimara-griego '*pachasofía*' favorece implícitamente el sincretismo filosófico para el desarrollo de un conocimiento transdisciplinar genuino, donde estos paralelismos conceptuales entre ciencia y espiritualidad abren nuevos caminos a la construcción del perfil profesional docente de la pedagogía de las artes y humanidades.

Por eso es importante mencionar a un pensador pionero en relacionar las esferas científicas y espirituales, como fue Fritjof Capra (1975), con su libro *El Tao de la Física*. Este ensayo filosófico permitió dar un salto cualitativo a las ciencias de la complejidad, ya que en su búsqueda por comprender el misterio de la vida demostró que la visión científica de la física moderna encuentra paralelismos con las cosmovisiones místicas y espirituales de los pueblos ancestrales de la región asiática: la dualidad onda-partícula y el *yin-yang* del taoísmo chino; los principios de termodinámica y el libro de las mutaciones *I Ching*; o la expansión del universo y la danza cósmica presente en las *Vedas* hindúes.

Desde esta educación transdisciplinar –que pone a dialogar los descubrimientos científicos de la mecánica cuántica con los saberes filosóficos y antropológicos de los pueblos originario– surgen nuevas posibilidades epistémicas de creación y re-existencia decolonial que permiten (re)construir la complejidad inherente en la pedagogía de las artes y humanidades. De ahí que las aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la educación superior ecuatoriana sea un tema de alta relevancia académica. Según Estermann (2021), la *pachasofía* aborda de manera trascendental la relación cósmica y terrenal entre los fenómenos sociales y naturales, por lo que se convierte en un locus de enunciación transdisciplinar al no existir jerarquías, sino correspondencias recíprocas.

Si bien las cosmovisiones andinas no son una fórmula mágica para confrontar los desafíos socio-ambientales del siglo XXI, no cabe la menor duda, que los educadores en artes tienen la responsabilidad ética de contextualizar su praxis pedagógica y didáctica al mundo andino, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico, creativo e innovador de los niños y jóvenes. Para Frykholm (2021), esto conlleva desaprender para volver a reaprender, de manera constante, durante todo el ejercicio profesional como docentes e investigadores.

Por otro lado, la contextualización de las prácticas docentes al mundo andino también implica ‘apropiarse’ de los avances científicos y tecnológicos para ponerlos a dialogar con las cosmovisiones filosóficas y antropológicas de los pueblos ancestrales. Para Aguilar (2011), esto significa reflexionar filosóficamente sobre la tecnología y sus nuevos escenarios, es decir, cómo introducir las TIC’s, la realidad virtual, la realidad aumentada, la robótica y otros elementos al mundo educativo, con la finalidad de crear documentales educativos videojuegos que traigan experiencias de *e-learning* sobre los pueblos interculturales de Ecuador, así como otras *apps* o *software* que permitan revitalizar los saberes culturales y artísticos de los pueblos originarios de Ecuador.

La importancia y los elementos del Sumak Kawsay para la pedagogía de las artes

De acuerdo a la UNESCO (2020), los currículos tienen que ser repensados ante los cambios educativos abruptos que ha traído la globalización, la sociedad del conocimiento y, en los últimos años, la pandemia mundial del COVID-19. Todas estas presiones al cambio han puesto de manifiesto

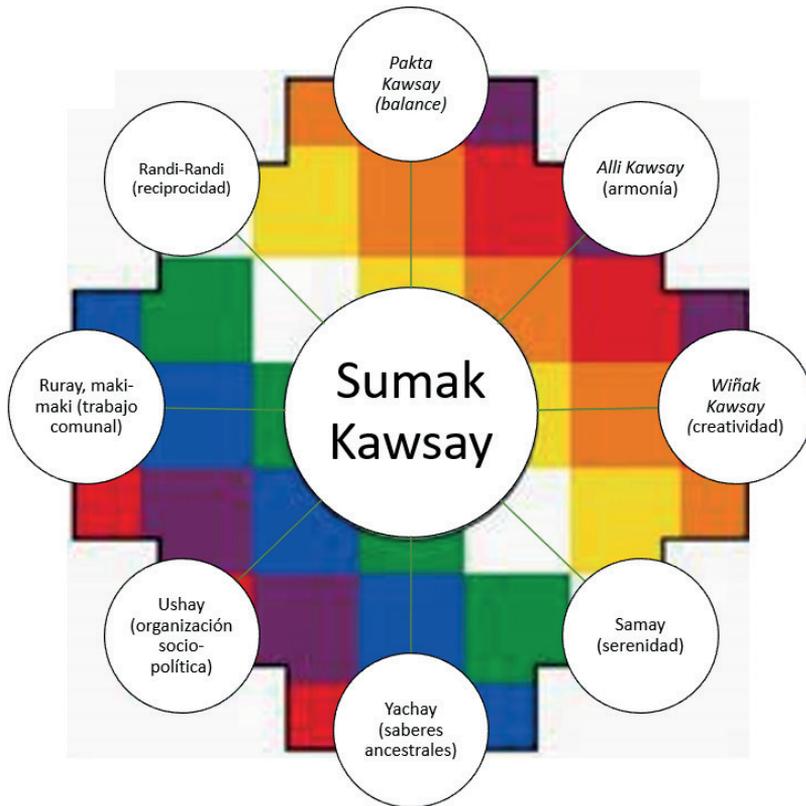
que las tecnologías son instrumentos pedagógicos predominantes para construir la comunicación educativa entre docentes y estudiantes. Todos los cambios promovidos por estos procesos nos obligan a evaluar el rol de los docentes, las jerarquías de las asignaturas, los contenidos curriculares, las didácticas, así como la formación en competencias, habilidades y destrezas. De hecho, los cambios presionan hacia la transformación del modelo pedagógico. Así, por ejemplo, si la creatividad es la competencia fundamental en la ECA, resulta ineludible pasar del aula centrada en el manejo de una suma de conocimientos, al aula centrada en el manejo creativo de los conocimientos. Los docentes deben formarse para ayudar a los discentes a encaminarse a la creación y búsqueda de los conocimientos, a la comprensión de sus potencialidades y a su utilización práctica.

Al vivir en un mundo global e interdependiente, resulta fundamental promover una filosofía educativa que permita desmitificar la primacía de los conocimientos eurocéntricos para convertirlos en instrumentos para un encuentro con otros saberes en equidad. Por ello, es urgente enseñar el conocimiento de las cosmovisiones ancestrales y hacer viables los diálogos de saberes necesarios. En esta dirección hacia el enriquecimiento de las humanidades, las filosofías alternativas –entre ellas la andina– deben introducirse en las pedagogías artísticas para promover y fortalecer la formación de educadores artísticos de Ecuador. Es este sentido, se deben rescatar los elementos filosóficos y antropológicos del *Sumak Kawsay* para aplicarlos como ejes de enunciación epistemológica y ontológica en la construcción del perfil docente que está en formación. En la figura 3 se combinan las formulaciones filosóficas y antropológicas de Macas (2010) y de Kowii (2011), que sintetizan los principios epistemológicos del *Sumak Kawsay*.

En la figura 3, se aprecian los principios del *Sumak Kawsay* postulados por Macas (2010) y Kowii (2011), con la *chakana* o cruz andina de fondo. Esta simboliza los saberes milenarios de las culturas preincas e incas de los Andes centrales, que incluye Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina. De acuerdo a estos principios filosóficos, artísticos y antropológicos, el Sumak Kawsay es una cosmovisión que concibe una interdependencia recíproca con la *Pachamama*, lo que implica un sentimiento de pertenencia a la tierra, un sentido sagrado de la vida y una relación con el todo. Para Macas (2010), existen varias nociones esenciales de la vida comunal: el *Randi-Randi*, que significa reciprocidad y redistribución; el *Ruray, maki-maki*, entendido como el trabajo comunal; el *Ushay*, que concibe a la comunidad como una estructura política y social; y el *Yachay*, traducido como las prácticas y saberes comunales de los ancestros.



Figura 3
Principios del Sumak Kawsay para la formación pedagógica-artística



Fuente: elaboración propia, a partir de Macas (2010) y Kowii (2011).

A su vez, Kowii (2011, p. 4-5) postula que existen cuatro nociones esenciales para entender esta filosofía vital de interconexión con el mundo natural:

- *Pakta Kawsay*: Se refiere al balance de la persona, de la familia y de la comunidad como el fundamento de las relaciones sociales que permite la estabilidad y el equilibrio emocional.
- *Alli Kawsay*: Se refiere a la armonía, que permite conectar la dimensión del trabajo con el cosmos, mediante flujos energéticos que influyen simultáneamente en el espacio y el tiempo.
- *Wiñak Kawsay*: Se refiere a la creatividad, que permite motivar a los individuos la creación y recreación de sus iniciativas. La

creatividad se construye con el *Tinkuy*, que es una dialéctica de exploración constante con el cosmos para dar origen a innovaciones y nuevos elementos.

- *Samay*: Se refiere a la serenidad, que debe ser cultivada en los distintos aspectos de la vida para lograr relaciones de paz y respeto.

En su conjunto, los principios antropológicos y filosóficos del *Sumak Kaway* representados en la figura 3, pueden enunciarse como elementos innovadores para la formación de los docentes del campo de las artes, puesto que integran una mirada compleja, transdisciplinar e intercultural enfocada en transformar la sociedad actual desde la cosmovisión ancestral andina. Además, estos principios contribuyen a rescatar, revivir, resistir y re-existir a los procesos de colonialidad histórica. Desde una visión cíclica del espacio-tiempo, podría decirse que los ancestros vuelven a renacer espiritualmente en las pedagogías de las artes para materializarse como una concepción académica innovadora destinada a transgredir el imaginario colectivo instaurado por la globalización. Por eso resulta fundamental continuar indagando en la praxis educativa que surge de estas reflexiones teóricas. En este sentido, resulta necesario practicar la teoría y teorizar las prácticas desarrolladas en las escuelas, colegios y universidades.

La correspondencia entre teoría y práctica en la enseñanza de las artes ha sido marcada desde el por *qué* enseñar y *cómo* enseñar. El '*qué*' se refiere a los contenidos curriculares y el '*cómo*' tiene que ver con las metodologías didácticas innovadoras que se desarrollan. Ambos cuestionamientos permiten revisar las normas y lineamientos curriculares, tanto de la ECA de EGB como de la EIB. En el caso de la implementación artística en EIB, Yépez (2015) señala que los contenidos y objetivos de los currículos nacionales de la ECA se enmarcan en los parámetros técnicos y pedagógicos estipulados en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Aquí el Ministerio de Educación (2013) busca dar respuesta a la pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador.

Sin duda, la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes conlleva promover la diversidad curricular desde una didáctica orientada a otorgar herramientas epistemológicas que enriquezcan el *diseño curricular nacional*. De este modo, se busca responder eficazmente a las demandas contextuales de los estudiantes, que tienen realidades sociales, culturales y geográficas distintas. A decir de Pauta (2020), es importante que los estudiantes se apropien del conocimiento a partir de la construcción de sus propias experiencias.



Conclusiones

Al estudiar la *pachasofía* andina del Sumak Kawsay y las prácticas antropológicas de sus pueblos y nacionalidades, se abren nuevos horizontes epistemológicos para gestar el perfil profesional de los docentes del mundo artístico y cultural en el Ecuador. De ahí que este artículo haya realizado una breve descripción de la evolución histórica de la enseñanza de las artes a nivel nacional. Los distintos periodos prehispánicos, coloniales y contemporáneos delimitan la conceptualización histórica de los educadores en las artes. De ahí la relación directa con la propuesta de innovación pedagógica fundamentada en las aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay a las pedagogías de las artes en la educación superior ecuatoriana. No se puede entender hacia dónde vamos, si no se sabe de dónde venimos y dónde estamos. Si bien esta propuesta de formación docente –que se desarrolla en la UNAE y UArtes– todavía conlleva muchos interrogantes, representa un modelo de formación humana que recoge los saberes ancestrales de Abya Yala para salvaguardar las expresiones artísticas y culturales en las generaciones presentes.

Dicho de otra forma, la propuesta de innovación pedagógica en la formación de los educadores en artes se caracteriza por la revalorización de los saberes, prácticas, costumbres y manifestaciones artísticas del pasado ecuatoriano, que implica conocer la época prehispánica, colonial y contemporánea. Las reflexiones filosóficas y antropológicas de la educación que se han desarrollado en este trabajo son apenas un primer ensayo que permite organizar ideas, conceptos y procesos con el fin de mejorar la empleabilidad de los estudiantes de magisterio en escuelas, colegios e institutos. Sin duda, la formación docente transdisciplinar debe dialogar con cosmovisiones, espiritualidades, manifestaciones artísticas y descubrimientos científicos con el fin de enfrentar los desafíos contemporáneos

Esta filosofía educativa transdisciplinar de la formación docente abre nuevos horizontes epistemológicos, educativos y políticos para concientizar y sensibilizar a los jóvenes de Ecuador. Pero resulta obvio que todavía se trata de una propuesta filosófica de la educación cultural y artística. Por eso la enseñanza de las artes deba tener un punto de inclusión educativa para abrirse a la diversidad cultural ecuatoriana. Podría decirse que la configuración del sistema educativo ecuatoriano es el resultado de las interacciones históricas que han ido ocasionado cambios pedagógicos en la enseñanza de las artes. Estos cambios han sido causados por diversas variables culturales, sociales, económicas y políticas.

Otra conclusión importante radica en reconocer que la educación cultural y artística es un derecho humano fundamental, que debe ser ac-

cesible para todos los niños, jóvenes y adultos de Ecuador. Por eso es urgente continuar con el debate filosófico de la educación en artes, con el fin de explorar nuevas propuestas universitarias de formación docente de artes, lo que implica repensar sus competencias y (re)diseñar estrategias didácticas innovadoras, creativas y contextualizadas. Sin olvidar, como mostró la pandemia del COVID-19, la importancia de manejar los recursos tecnológicos, ya que dio lugar a nuevas formas pedagógicas y curriculares para desarrollar las prácticas educativas de manera virtual. Podría decirse que esta situación de educación a distancia, gestionada por la virtualidad de las TIC, ha dado lugar a una cuarta época o categoría histórica en la enseñanza de las artes en Ecuador. Un nuevo periodo histórico caracterizado por la enseñanza predominante en el cyber-espacio-tiempo, que brinda nuevos espacios y oportunidades para la consolidación de ciertos aprendizajes conceptuales, pero también limita otros aprendizajes emocionales, espirituales, procedimentales y actitudinales.

De ahí que los estudios en filosofía de la educación enfocada a la pedagogía de las artes no puedan ser considerados como acabados, sino en constante evolución interconectada con el dinamismo de las sociedades contemporáneas. Sin duda, el reto de la formación de docentes en artes no termina en el reconocimiento de la diversidad intercultural. Los cambios civilizatorios que están ocurriendo conducen a una revalorización de aquellas prácticas y teorías que desarrollan competencias creativas y con ellas, el camino a la innovación. Ya no se trata de modelar al ciudadano para que reciba y acate instrucciones, sino de estimular procesos de sentir, pensar y actuar creativos que faciliten su felicidad y simultáneamente una incorporación privilegiada en el orden civilizatorio que emerge. Creemos entonces, que se debe estar produciendo un reacomodo epistémico en el cual, aprender a aprender y aprender a crear, deben desarrollar los instrumentos que los hagan posibles. Las jerarquías de las asignaturas cambiarán y la investigación artística, como práctica social volcada a la creación, comenzarán a ocupar lugares de privilegio en la Educación.

Otro factor a considerar es la necesidad de atender la infraestructura y el equipamiento con tecnología adecuada a los colegios de arte (ex conservatorios), a las unidades educativas con bachillerato técnico artístico, y a las escuelas básicas y colegios, donde hacen posible el desarrollo del currículo en Educación Cultural y Artística (ECA) que se aplica en ellos. Además, es necesario un sin número de estrategias y acciones, que van desde la adquisición de instrumentos y laboratorios de prácticas artísticas, hasta la actualización del material didáctico. Estas guías deben ser publicadas en línea y socializarlas al personal docente y directivo vin-



culado a las distintas ofertas educativas. Esto con el fin de desarrollar experticia en el manejo de didácticas activas en entornos digitales. Vamos pensando el futuro pero haciendo posible el presente.

Resulta fundamental tomar posición –con respecto a la manera como se produce el conocimiento de las artes y las necesidades que ellas demandan– puesto que, a partir de esta comprensión nos permitiremos replantear un accionar innovador desde lo pedagógico, didáctico, curricular y lo evaluativo de los procesos creativos; así como el impacto en la formación de docentes con suficientes capacidades para desempeñarse en la diversidad contextual y cultural de nuestro país.

Nota

- 1 Este artículo se produce en el marco de las reflexiones adelantadas para investigadores de los proyectos “El Pawkar Raymi y la producción de metodologías y material didáctico para la enseñanza de las artes” y “Filosofía de la educación: reflexiones para la formación pedagógica transdisciplinar”, ambos aprobados por las convocatorias de investigación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador.



Bibliografía

- ACOSTA, Alberto
2013 *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- AGUILAR, Floralba del Rocío
2011 Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 11, 123-174. <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.06>
- BEORLEGUI, Carlos
2010 *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao: Deusto publicaciones.
- BRABEC DE MORI, Bernd; LEWY, Matthias & GARCÍA, Miguel
2015 *Sudamérica y sus mundos audibles*. Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut.
- BOURRIAUD, Nicolas
2006 *Estética Relacional*. Córdoba: Editora Adriana Hidalgo.
- CABRERA, Pablo
2020 Crisis de la representación estética ecuatoriana desde la segunda mitad del siglo XX hasta comienzos del XXI. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, n. 28, 263-287. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.10>
- CABRERO, Ferrán
2017 Arqueología amazónica en Ecuador: Avances de una zona poco explorada. *Sathiri* 12 (1), pp 197-211.

- CAPRA, Fritjot
1975 *The Tao of Physics*. Colorado: Shambhala Publications.
2007 *La ciencia de Leonardo. La naturaleza profunda de la mente del gran genio del Renacimiento*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- CARBALLO, Rafael; COTÁN, Almudena, & SPINOLA-ELIAS, Yolanda
2021 An inclusive pedagogy in Arts and Humanities university classrooms: What faculty members do. *Arts and Humanities in Higher Education*, 20(1), 21-41. <https://doi.org/10.1177/1474022219884281>
- CAROT, Patricia & HERS, Marie
2016 De perros pelones, buzos y *Spondylus*. Una historia continental. *An. Inst. Invest. Estet.* (38) 108: 9-150. Revisado el 28 de agosto de 2021. <http://www.scielo.org.mx/pdf/aiie/v38n108/0185-1276-aiie-38-108-00009.pdf>
- COLLADO, Javier
2018 Cosmodern Philosophy: Transdisciplinary Reflections on Nature, Science, and Religion. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones* 23: 57–80. <http://dx.doi.org/10.5209/ILUR.61021>
- COLLADO, Javier, MADROÑERO, Mario & ÁLVAREZ, Freddy
2019 Training Transdisciplinary Educators: Intercultural Learning and Regenerative Practices in Ecuador. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 38, n. 2, 177-194. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09652-5>
- COLLADO, Javier, CARAPÁS, Lenin & RIERA, Gabriel
2020 Pedagogías artísticas y praxis interculturales: el cine documental como herramienta didáctica para la innovación educativa. *Opción*, vol. 36, n° 92, 209-221.
- COLLADO, Javier & PASQUIER, Florent
2023 Fundamentos epistemológicos y ontológicos para la formación transdisciplinar de los docentes. (en imprenta).
- DE ALBA, Alicia
1995 *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DESCOLA, Philippe
2009 L'envers du visible: ontologie et éconologie. En *Histoire de l'Art et Anthropologie*. <https://doi.org/10.4000/actesbranly.181>
2014 Modes of being and forms of predication. *Journal of Ethnographic Theory* 4 (1): 271–280. <http://dx.doi.org/10.14318/hau4.1.012>
- DUSSEL, Enrique
2006 *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta
- EISNER, Elliot
1994 *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ESTERMANN, Josef
2021 *Filosofía Andina. Tomo IV. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Buenos Aires: Arkho ediciones.
- FEYERABEND, Paul
1997 *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- FRYKHOLM, Joel
2021 Critical thinking and the humanities: A case study of conceptualizations and teaching practices at the Section for Cinema Studies at Stockholm Uni-



- versity. *Arts and Humanities in Higher Education*, 20 (3): 253-273. <https://doi.org/10.1177/1474022220948798>
- GEERTZ, Clifford
1987 El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En: *La interpretación de las culturas*, pp. 43-59. GEDISA, Barcelona, España.
2001 *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro, Zahar.
- GONZÁLEZ-SUÁREZ, Federico
2004 *Historia General de la República del Ecuador. T. 1*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Revisado en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcc2566>
- GUBER, Rosana
2012 *La Etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GUDYNAS, Eduardo & ACOSTA, Alberto
2011 La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y praxis latinoamericana*, n° 53, pp. 71-83.
- HAN, Byung-Chul
2017 *Sociedade da transparência*. Petrópolis: Vozes.
2018 *No enxame: perspectivas do digital*. Petrópolis: Vozes.
- HATHAWAY, Mark & BOFF, Leonardo
2009 *The Tao of Liberation: Exploring the Ecology of Transformation*. New York: Orbis Books.
- HILL, Jonathan, & CHAUMEIL, Jean (Eds).
2011 *Burst of Breath. Indigenous Ritual Wind Instruments in Lowland South America*. Lincoln. London: University of Nebraska Press.
- ILLICACHI, Juan
2015 La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, n. 18, 211-229. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.11>
- INGOLD, Tim
2017 ¡Suficiente con la etnografía! *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2), pp. 143-159.
- JOSEPH, Achille
2016 Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- 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.
2011 El Sumak Kawsay. *Revista Electrónica Apo rtes Andinos*, 28. <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2796/1/RAA-28%20Ariruma%20Kowi%2c%20El%20Sumak%20Kawsay.pdf>
- KUHN, Thomas
1970 *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago.
- LARCO-NOBOA, Nicolás & LARCO-COLOMA, Jesús
2017 Culturas de la costa ecuatoriana. *Retos de la Ciencia* 1 (2), pp. 108-113.

- LOTMAN, Iuri
 2000 *La semiósfera III Semiótica de las Artes y de la Cultura*. Valencia: Edición de Desiderio Navarro.
- MACAS, Luis
 2005 La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. En: *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Clasco, Buenos Aires.
 2010 Sumak Kawsay: La vida en plenitud. *América Latina en Movimiento*, 452, 14-16.
- MANSUTTI-RODRIGUEZ, Alexander
 2006 *Warime, la fiesta. Flautas, trompas y poder en el Orinoco*. Ciudad Guayana: Fondo Editorial UNEG
- MARTÍNEZ-LUNA, Sergio
 2012 La antropología, el arte y la vida de las cosas. Una aproximación desde *Art and agency* de Alfred Gell. *Revista de Antropología Iberoamericana* 7 (2), 171-196.
- MERRIAM, Alan
 1964 *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR
 2013 *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ecuador: Ministerio de Educación, Dineib.
 2016 Currículo de EGB y BGU. Educación Cultural y Artística. Quito: Mineduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/ECA-completo.pdf>
 2021 Estadísticas Educar Ecuador <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- MONTANI, Rodrigo
 2016 Arte y cultura: hacia una teoría antropológica del arte (facto). *Revista de Antropología del Museo de Entre Ríos* 2 (1), 13-45. Revisado en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/62807>
- MORALES, Juan
 2001 La disciplinarización de la educación artística. *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio & MOTTA, Raúl
 2003 *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- NICOLESCU, Basarab
 2008 *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo, TRIOM.
- PAUTA, Patricia
 2017a *Fiesta del Solsticio de Junio: La Música del Inti Raymi Corpus Christi como Relación Intercultural en las Provincias del Azuay y Cañar (Ecuador)*. Tesis doctoral, Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.
 2017b ILIA Debates sobre la Investigación en Artes. Discurso musical, polisemias e interculturalidad en la investigación. ISBN: 978-9942-977-07-6 Guayaquil: UArtes Ediciones.
 2019 Interculturalidad y Artes. Derivas del Arte para un Proyecto Intercultural. La función sonora en el diálogo intercultural. ISBN 978-9942-977-22-9 Guayaquil,. UArtes Ediciones.
 2020 Antropología para la Educación: Itinerarios epistemológicos y derivas interdisciplinarias. Antropología y pedagogía de las artes. ISBN: 978-9942-783-46-2. Azogues: Editorial UNAE.



- PAUTA, Patricia, MANSUTTI, Alexander & APOLO, Diego
2020 Códigos sonoros en el ritual de fecundidad de la *Allpa Mama* en el *Inty Raymi* cañari en Ecuador. *Revista Chungará (Arica)* vol.52 no. 4. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-73562020005002601&script=sci_arttext&tlng=es
- QUINTÍN, Manuel
1971 *En defensa de mi raza. Prefacio y notas de G. Castillo Cárdenas*. Comité de Defensa del Indio y La Rosca de Investigación y Acción Social. Bogotá.
- RIVERA-CUSICANQUI, Silvia
2010 *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- SANTOS, Boaventura
2010 *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- SHIVA, Vandana
1993 *Monocultures of the mind: Perspectives on biodiversity and biotechnology*. London: Palgrave Macmillan.
- STADDON, John
2018 *Scientific Method. How Science Works, Fails to Work, and Pretends to Work*. New York: Routledge.
- UNESCO
2005 *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. Paris, UNESCO. Revisado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
2020 *Crisis y currículo durante el COVID-19: mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto*. Paris: UNESCO.
- VARGAS, José María
2005 *Patrimonio artístico ecuatoriano*. Quito: Trama.
- VECCE, Carlo
1995 *Trattato della pittura (Códice Urbino)*. Firenze: Giunti.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo
1998 Cosmological deixis and amerindian perspectivism. *J. Roy. anthrop. Inst.* (N.S.) 4, 469-488
- WALSH, Catherine
2013 *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Tomo 1. Quito: Abya-Yala.
- YÉPEZ, Pascual
2015 Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su incidencia en la educación intercultural. *Sophía: Colección de Filosofía de la Educación*, n. 18, 231-251. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.12>

Fecha de recepción del documento: 10 de marzo de 2022
Fecha de revisión del documento: 20 de junio de 2022
Fecha de aprobación del documento: 20 de septiembre de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023