

Territorio, memoria y sociedad: experiencias de vinculación en la Amazonía ecuatoriana

Territory, memory and society: experiences of connection in the Ecuadorian Amazon

Território, memória e sociedade: experiências de conexão na Amazônia equatoriana

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua *, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7066-5655>Luis Fernando Cevallos Landi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9505-7023>Erika Salomé González Suárez, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3836-1569>Zeruyá Ochoa Quinteros, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0969-4691>

Universidad Nacional de Educación, Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, Azogues, Ecuador.

*Autor para correspondencia: fausto.quichimbo@unae.edu.ec**RESUMEN**

La intención de este artículo es reconocer los saberes de los pueblos originarios a través de procesos de reconstrucción de memoria colectiva, en el marco del proyecto de vinculación con la sociedad Yachakuy ayllullakta / Comunidad de aprendizaje: saberes, conocimientos y prácticas ancestrales" de la Universidad Nacional de Educación en el Ecuador. En ese sentido, se desarrollan las dimensiones teóricas de ecología de saberes, interculturalidad crítica y pedagogía decolonial como ejes articuladores. Metodológicamente, se apoyó en el registro sistemático de observaciones y narrativas desde una mirada etnográfica, basadas en las experiencias de los estudiantes, docentes e integrantes de las comunidades durante la ejecución de prácticas preprofesionales y de vinculación. Los resultados resaltan, la importancia de acercar la universidad a la vida cotidiana y a los saberes comunitarios, lo que permite contribuir a la formación de los futuros docentes, no solo desde los conocimientos académicos, sino desde los saberes hacer contextualizados y colaborativos.

Palabras clave: interculturalidad crítica, memoria, pedagogía decolonial, territorio, vinculación con la sociedad.**ABSTRACT**

The intention of this article is to recognize the knowledge of indigenous peoples through processes of reconstruction of collective memory, within the framework of the project of connection with the Yachakuy ayllullakta society / Learning community: ancestral knowledge, knowledge and practices" of the National University of Education in Ecuador. In this sense, the theoretical dimensions of ecology of knowledge, critical interculturality and decolonial pedagogy are developed as articulating axes. Methodologically, it was supported by the systematic recording of observations and narratives from an ethnographic perspective, based on the experiences of students, teachers and members of the communities during the execution of pre-professional and linkage practices. The results highlight the importance of bringing the university closer to daily life and community knowledge, which allows contributing to the training of future teachers, not only from academic knowledge, but from contextualized and collaborative know-how.

Keywords: critical interculturality; memory; decolonial pedagogy; territory; connection with society.**RESUMO**

O objetivo deste artigo é reconhecer os saberes dos povos indígenas por meio de processos de reconstrução da memória coletiva, no âmbito do projeto Yachakuy Ayllullakta / Comunidade de Aprendizagem: Saberes, Saberes e Práticas Ancestrais, com a sociedade da Universidade Nacional de Educação do Equador. Nesse sentido, as dimensões teóricas da ecologia de saberes, da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial são desenvolvidas como eixos articuladores. Metodologicamente, o artigo se baseou no registro sistemático de observações e narrativas a partir de uma perspectiva etnográfica, a partir das experiências de estudantes, professores e membros da comunidade durante a execução de práticas pré-profissionais e de extensão. Os

resultados destacan a importância de aproximar a universidade da vida cotidiana e dos saberes comunitários, o que lhe permite contribuir para a formação de futuros professores, não apenas por meio do conhecimento acadêmico, mas também por meio de um saber-fazer contextualizado e colaborativo.

Palavras-chave: interculturalidade crítica, memória, pedagogia decolonial, território, conexão com a sociedade.

Recibido: 9/3/2025 Aprobado: 14/4/2025

Introducción

Este trabajo busca reconocer los saberes de los pueblos originarios a través de procesos de reconstrucción de memoria colectiva, en el marco del proyecto de Vinculación con la Sociedad Yachakuy ayllullakta / Comunidad de aprendizaje: saberes, conocimientos y prácticas ancestrales, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en el Ecuador. Este programa de extensión universitaria adscrito a la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), participan estudiantes y docentes, quienes de manera directa se relacionan con la comunidad y en escenarios reales en distintos territorios del Ecuador, complementado así el proceso de formación en las aulas. En el Ecuador, el Reglamento de Régimen Académico (RRA), instrumento normativo que regula y orienta las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES), señala que estas son la investigación, docencia y vinculación con la sociedad. Esta última constituye un espacio práctico para la formación de los estudiantes y el desarrollo del perfil profesional, La vinculación con la sociedad, como función sustantiva, genera capacidades e intercambio de conocimientos acorde a los dominios académicos de las IES para garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno. Contribuye con la pertinencia del quehacer educativo, mejorando la calidad de vida, el medio ambiente, el desarrollo productivo y la preservación, difusión y enriquecimiento de las culturas y saberes (Reglamento de Régimen Académico [RRA], 2023, Artículo 4) Dicholoanterior, conelfindenosólo darrespuestaa uninstrumentonormativo, sinomásbien, cumplirconelroldela universidad como institución social, surge el proyecto Yachakuy ayllullakta, para hacer frente a la problemática de lapérdidadelossabereshaceresdelospueblosoriginarios — unodeloscuatropilaresdelproyecto —. Asípreservar, revitalizarydivulgarestosconocimientosquepermanecenmuchasdelasocasionessinvisibilizadosporlaacademia. Uno de los principales problemas y desafíos que tienen las IES es superar la monocultura del saber; esto implica reconocer que existen saberes más allá de la universidad (Quichimbo et al., 2023). A decir de Lander (2000): [...] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte (Lander, 2000, p. 65). En este orden de ideas, las IES evidencian un sesgo estructural en las funciones sustantivas, que limitan la incorporación de miradas diversas y afectan la construcción de conocimiento (Alpízar et al., 2019). De hecho, “la universidad se inscribe en lo que quisiera llamar la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (Castro-Gómez, 2007, pp. 79-80). Por esta razón, es necesario una transformación del sistema educativo tradicional, que rompa con los universales homogéneos dominantes para plantear inter-versidades dialogantes (Fornet-Betancourt, 2001). El diagnóstico presentado aquí será propositivo. Así, se argumenta la necesidad que las IES incorporen nuevos paradigmas de pensamiento en la organización de las funciones sustantivas, particularmente la vinculación con la sociedad. Esto con el fin de romper el triángulo moderno/colonial que sigue presente en las universidades, para lo cual se plantea cuatro ejes: ecología de saberes, interculturalidad crítica, pedagogía crítica y la interseccionalidad. En el primer apartado, se sitúa la perspectiva de vinculación desarrollada por la carrera de EIB en la UNAE. Una mirada centrada en formar docentes – investigadores que no solo dominen el contenido científico (saber), sino que sepan inter-aprender (saber-hacer) y estén abiertos a vivir experiencias que les permita desarrollar actitudes y habilidades sociales (saber ser) en contextos comunitarios y bilingües. En el segundo apartado, se busca problematizar la imperiosa necesidad de incluir dentro los planes, programas, proyectos e iniciativas de las IES cuatro ejes complementarios entre sí, como la pedagogía decolonial, la interculturalidad crítica, la ecología de saberes y la interseccionalidad desde una mirada transdisciplinar. En el tercer apartado, se desarrolla la perspectiva metodológica que sostiene el proyecto Yachakuy ayllullakta desde una visión participativa y comunitaria y el aprender haciendo. En el cuarto apartado, se describe tres experiencias vinculadas a la memoria colectiva: Descubir el Ethos del territorio, el ritual de la wayusa upyana y el poder de la ayahuasca. Finalmente, se concluye con algunas perspectivas de investigación futura y de vinculación con la sociedad.

Contexto institucional. Una apuesta por una interculturalidad crítica y transformadora desde la carrera de Educación Intercultural Bilingüe. La Universidad Nacional de Educación (UNAE) fundada en el 2014, es la única institución pública de educación superior en el Ecuador centrada en la formación de docentes y especialistas en educación para transformar el sistema nacional de educación del país. Cuenta actualmente con siete carreras de pregrado presenciales a nivel de licenciatura: Educación Inicial, Educación Básica, Educación Especial, Educación Intercultural Bilingüe, Pedagogía de las Artes y Humanidades, Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros y Educación Ciencias Experimentales. También, con tres carreras en línea: Educación Básica, Educación Inicial y Educación Inclusiva. Además, de programas de cuarto nivel de posgrado, incluyendo maestrías y especializaciones en diversas áreas de la educación.

La UNAE “tiene el compromiso de brindar a los futuros pedagogos una formación integral y de calidad que vincule la teoría, práctica y reflexión” (Universidad Nacional de Educación [UNAE], 2024, p. 7). En consonancia con el artículo 117 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y el artículo 4 del Reglamento de Régimen Académica del Consejo de Educación Superior (CES), las funciones sustantivas de la UNAE están articuladas en torno a núcleos problémicos y ejes integradores. Los núcleos problémicos se constituyen en preguntas de investigación que promueven la construcción del conocimiento en los escenarios reales del contexto educativo (vinculación) para la formación del pensamiento práctico y la comprensión de la acción (docencia); en una dinámica que permite teorizar la práctica y experimentar la teoría (docencia, investigación y vinculación). (UNAE, 2024) Dichos anteriores, la UNAE centra el proceso de formación de los estudiantes basado en la investigación, la aplicación del conocimiento al servicio de la comunidad, el enfoque curricular por competencias, la gestión del conocimiento, el pensamiento crítico y complejo, la igualdad, la interculturalidad y el género, entre otras. Además, las funciones sustantivas se conciben “sobre la base del principio de integración sistémica y ecosistémica” (UNAE, 2024, p. 39). Ahora bien, la vinculación con la sociedad — función sustantiva de interés del artículo — en la UNAE se concibe “como un espacio de interacción y retroalimentación de doble vía entre la academia y la sociedad” (UNAE, 2019, p. 11). De ahí la imperiosa necesidad que esta función sustantiva se aborde “bajo los principios del Buen vivir: interculturalidad, equidad, reciprocidad, justicia social y cognitiva” (Quichimbo et al., 2023, p. 26). Los planes, programas, proyectos e iniciativas de vinculación con la sociedad de las IES deben ser pensados desde los procesos de desarrollo local, como factor fundamental el desarrollo humano, social y económico desde los dominios académicos (Castilla et al., 2021; León et al., 2019). Así también, para la formación de profesionales de calidad que respondan a las demandas de la sociedad actual: cambiante y llena de desafíos. Por ello, es fundamental que esta función sustantiva se encamine al intercambio de saberes entre las comunidades, la promoción cultural, la revitalización de saberes y el desarrollo sostenible (Quichimbo *et al.*, 2023; León *et al.*, 2019) desde un posicionamiento de pedagogía decolonial sustentada en la interculturalidad crítica y transformadora, la ecología de saberes y la interseccionalidad. El programa de tercer nivel de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE representa una de las tres carreras que existe en el Ecuador en esta área específica — en un país de más de 18 millones de habitantes compuesto por 14 nacionalidades y 18 pueblos —. La cual tiene como objetivo general: Formar profesionales con compromiso ético y docentes de excelencia para la enseñanza-aprendizaje de los niños/as del sistema de educación general básica intercultural bilingüe; capaces de analizar, fundamentar, planificar, gestionar, evaluar y retroalimentar planes, programas, proyectos y estrategias educativas y curriculares interculturales orientadas a la prevención y resolución de los problemas en el ámbito educativo, en el marco de la equidad, la inclusión y la innovación pedagógica y social. (UNAE, 2015, p. 4) En este orden de ideas, la formación de los futuros profesionales en EIB se enmarca en una apuesta de interculturalidad crítica y transformadora, que superela concepciones etnicistas y asimilacionistas en la formación docente. De esta manera, tribute al cumplimiento del mandato constitucional, el cual sostiene que la educación en el país es intercultural, pero no centrada sólo en una concepción indigenista, sino como principio societal. Con base a lo expuesto, en diálogo sostenido entre los docentes de la UNAE, la comunidad educativa de las Instituciones Educativas Interculturales Bilingües (UECIBs) y los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs), estudiantes de las prácticas laborales de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y la experiencia del proyecto de vinculación con la sociedad Wiñay ñan: Camino del crecimiento: Comunidad de Aprendizaje: Arte, Educación e Interculturalidad, se identificó una serie de problemáticas presentes en diferentes territorios. Entre estos tenemos: dificultades en la lecto-escritura del kichwa y castellano, carencias en el desarrollo del pensamiento etnomatemático, insuficiencia en el desarrollo de competencias digitales, problemas con la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), desvalorización de saberes, lenguajes artísticos, entre otras.

En relación con lo anterior, emerge el proyecto de vinculación con la sociedad Yachakuy ayllullakta / Comunidad de aprendizaje: saberes, conocimientos y prácticas ancestrales, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), como un espacio de encuentro entre los actores educativos y comunitarios, desde la pedagogía de las lenguas, ritos, mitos, prácticas y expresiones culturales, saberes y conocimientos ancestrales. Esto con el fin único de concientizar a la población — directa o indirecta — sobre la importancia de la revitalización, la preservación y la vinculación a los espacios académicos los saberes, conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos y nacionalidades del país. El proyecto se encaminó a la revitalización y fortalecimiento de los saberes territoriales — en este caso amazónicos — a partir de propuestas coparticipativas con la comunidad educativa para alcanzar el bien común. Así, la relación entre la academia y la comunidad constituye un mecanismo de integración, para cerrar estas brechas de distanciamientos que han existido históricamente, y más bien la formación de los estudiantes — también de los docentes — no sea un ente aislado lejos de las realidades que se viven en los territorios. En este sentido, el proyecto plantea en su objetivo general implementar comunidades de aprendizaje con propuestas enfocadas en saberes, conocimientos y prácticas ancestrales que respondan a las necesidades de los contextos interculturales bilingües. Para lograr este cometido se sustenta en cuatro pilares, el primer pilar se refiere al desarrollo de actividades de vinculación con la sociedad desde las prácticas de servicio comunitario y pre profesionales; el cual permita la conformación de comunidades de aprendizaje que fomenten la revitalización de saberes ancestrales, y respondan a las necesidades educativas-comunitarias, y a la formación de los estudiantes. En cambio, el segundo pilar, busca promover espacios interculturales educativos para fortalecer los vínculos entre la comunidad educativa y los actores comunitarios mediante el Festival de Educación, Arte e Interculturalidad Sin Aula, el cual es un evento organizado anualmente por el proyecto de Vinculación con la Sociedad y la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE, esto en el marco de la conmemoración del 12 de octubre, decretado oficialmente como día de la Interculturalidad y Plurinacionalidad en el Ecuador. Tiene como finalidad movilizar y fomentar el diálogo de diversos saberes entre actores educativos y comunitarios a partir del diseño, planificación y gestión de conversatorios, talleres, coloquios, ferias alrededor de prácticas, saberes y conocimientos. El diseño, planificación y gestión de la programación del festival se coordina a partir de tres ejes fundamentales que se entrecruzan unos y otros. El primer eje corresponde a una línea académica que busca a partir de uno de los formatos; conversatorios, coloquios, charlas magistrales o presentación de experiencias juntar el pensamiento de distintos académicos para abordar una temática común. El segundo eje está configurado como un espacio para presentar reflexiones de experiencias que conjugan el arte, la educación y la interculturalidad. El tercer eje se proyecta a presentar las propuestas educativas en perspectiva intercultural que se han desarrollado por docentes o estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe. El tercer pilar busca sistematizar propuestas de experiencias para la divulgación y difusión de los saberes, conocimientos y prácticas ancestrales — sobre la reflexión de este punto emerge el presente escrito —. Además, se enfoca en el desarrollo de contenidos para la difusión e inserción de los saberes, conocimientos y prácticas ancestrales en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Finalmente, el cuarto pilar hace referencia al desarrollo de encuentros de interaprendizaje para fortalecer el uso de las lenguas ancestrales kichwa y shuar; en donde se integren saberes, prácticas ancestrales y expresiones artísticas que promuevan el uso y valoración de las lenguas ancestrales en el contexto educativo y comunitario. La apuesta del cuerpo docente de la carrera de EIB de la UNAE se encamina a la revitalización de los saberes, conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas, con el fin de dar respuesta a un proceso de enseñanza-aprendizaje con pertinencia lingüística, territorial, cognitiva y cultural. Es decir, revalorizar los saberes plurales (ancestrales, locales, comunitarios), recopilar la memoria oral y revitalizar las lenguas originarias.

Construcción de una Pedagogía en clave decolonial: reposicionamiento de prácticas en la vinculación con la sociedad

Este artículo propone un posicionamiento contrahegemónico desde la pedagogía decolonial para el reposicionamiento de las prácticas de vinculación con la sociedad a partir de tres ejes: reconocimiento de los saberes hacer (ecología de saberes), interculturalidad crítica, pedagogía crítica e interseccionalidad. Antes que nada, es importante señalar, por un lado, que la pedagogía usualmente ha sido concebida como el vehículo mediante el cual se enseñan contenidos: ¿forma en cómo se enseña?; sin embargo, la pedagogía va más allá de una concepción curricular en espacios de educación formal, más bien, se refiere al proceso de formación del ser humano para la vida. Por otra parte, la descolonización implica un proceso y práctica de re-humanización de historias y memoria colectiva en contextos pluridiversos. Entonces, ¿Qué es la pedagogía decolonial? Las pedagogías decoloniales “son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (Walsh, 2013). En este sentido, cuestiona la matriz

colonial que perdura hasta el día de hoy, que pone en riesgo a las expresiones culturales e identitarias de los pueblos originarios. Así, cada una de estas dimensiones refleja un esfuerzo por confrontar estructuras de poder y generar espacios de resignificación en la búsqueda de justicia social y cognitiva. Recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo esta recuperación, reconstrucción y revivencia parte de los procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual (Walsh, 2013, p. 64). A decir de Walsh es emergente recuperar la memoria colectiva en y desde los pueblos originarios, que se encuentra enraizada en los territorios donde todavía confluyen saberes, cosmovisiones y espiritualidad. De ahí la necesidad de visualizar, desde las actuales prácticas en memoria colectiva, al sujeto, ya no solo como un sujeto político “sin cuerpo”, sino como aquél que se construye históricamente desde su corporalidad, siendo este último uno de los escenarios más importantes en el cual se configura la memoria. (Cuevas, 2013, p. 102). Con base en lo expuesto, es necesario un reposicionamiento de las prácticas de vinculación con la sociedad por parte de las IES. Esto requiere “leer el mundo críticamente, intervenir en la reinención de la sociedad y avivar la llama de la decolonización, como acertadamente lo pensaron y escribieron el martinico Frantz Fanon y el brasileño Paulo Freire” (Bustos, 2020, p. 18). Dicho en otras palabras, cuestionar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instauran a nivel económico, político, social-epistémico y subjetivo-personal (Mignolo, 2005), con el fin de proponer “rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial” (Díaz, 2010, p. 220). Lo anterior sugiere la aplicación del primer eje para el reposicionamiento de las prácticas de vinculación con la sociedad, es decir, la ecología de saberes. Esta reconoce la pluralidad de conocimientos y se encamina al diálogo recíproco entre saberes y prácticas (De Sousa Santos, 2010; Quichimbo y Umaña, 2025). En otras palabras, busca integrar y valorar diferentes formas de conocimiento local, reconociendo la diversidad epistemológica, como una alternativa frente a la hegemonía del conocimiento occidental, “para entablar diálogos y prácticas articuladoras con los conocimientos y saberes que han sido excluidos de la ruta moderna de las llamadas epistemes” (Bustos, 2020, p. 22). El segundo eje de acción es incorporar una postura de interculturalidad crítica, encaminada “a un proceso de transformación de las estructuras, instituciones y sus políticas públicas y de la sociedad en general” (Quichimbo, 2019, p. 15). “Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternidad—, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba” (Walsh, 2010, p. 78). Entonces, la vinculación con la sociedad implica crear proyectos, programas, planes o iniciativas con y desde la gente que históricamente han estado invisibilizados, en virtud “que solo a través de la vinculación se puede transformar a la comunidad” (León, et al., 2019, p. 76) a nivel político, educativo, cultural, económico, histórico, social, y ambiental; en aras de promover sociedades en igualdad de oportunidades. “En este sentido, se comprende que la interculturalidad crítica está aún por desarrollarse, porque implica revertir las bases del poder sobre las que está construida la sociedad” (Bustos, 2020, p. 28). El tercer eje de acción es la pedagogía crítica “como un campo donde se gestasen nuevas prácticas pedagógicas, de autorreflexión teórica por parte del maestro, de movilización política y de expresiones de resistencia” (Bustos, 2020, p. 32). Esto sugiere que la vinculación con la sociedad haga frente a las condiciones de vulnerabilidad, discriminación, exclusión y desigualdad de los grupos históricamente invisibilizados, que se ven claramente reflejados en las comunidades caracterizadas por la ruralidad. Bajo estos preceptos, “la pedagogía crítica debe ser una práctica democrática, pertinente, sensible al contexto y políticamente transformadora” (Bustos, 2020, p. 33). El cuarto eje es la interseccionalidad vista como un método en el cual diferentes categorías como la identidad, la clase, la religión, los saberes y otras condiciones, se convierten en formas de opresión o privilegio. En nuestro caso particular, se centra en los saberes y haceres de los pueblos que no son reconocidos en la academia ni sus portadores. Es por ello que es necesario reconocer la pluralidad desde una mirada compleja y como una herramienta y metodológica. En este sentido, se entiende por enfoque interseccional a la herramienta analítica y metodológica que permite observar la importancia de considerar el lugar, el contexto, la imbricación de desigualdades y opresiones que convergen en la constitución identitaria de las personas en su específica diversidad de diversidades y las implicaciones que esto tiene en la manifestación de las violencias de género, del racismo y de otras formas de discriminación y exclusión (Budar et al., 2022, p. 174). En el orden de ideas expuestas, las IES y los gestores de los programas, proyectos, planes e iniciativas de vinculación con la sociedad deben formularlos con base del principio de integración sistémica y ecosistémica, lo

que presupone una postura insurgente, hacer intervención y transformación. Además, considerar la pedagogía decolonial, la interculturalidad crítica, la ecología de saberes y la interseccionalidad (ver figura 1). Esto permitirá una articulación con otras funciones sustantivas como son la docencia y la investigación, las cuales no pueden estar aisladas de la innovación; así proponer una educación transdisciplinar. De ahí la imperiosa necesidad del reposicionamiento de prácticas de vinculación con la sociedad en el Ecuador, un país Intercultural y Plurinacional.



Figura 1. Propuesta de articulación de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior
Fuente: Elaboración propia

Metodología

La Metodologías participativas para escribir memoria colectiva en la Amazonía ecuatoriana

La ejecución del proyecto de vinculación con la sociedad Yachakuy ayllullakta, se llevó a cabo bajo el uso de metodologías participativas y comunitarias. Los participantes fueron docentes y estudiantes de diferentes ciclos de la carrera de EIB de la UNAE, y los miembros de cada una de las comunidades donde se ejecuta el proyecto: Quisapincha (Ambato, Tungurahua), Saraguro (Loja), Madre Tierra (Mera, Pastaza). Sin embargo, para efectos de este artículo se presentará las experiencias de los estudiantes del sexto ciclo, quienes realizaron la vinculación con la sociedad en las comunas de Madre Tierra ubicadas en la Amazonia ecuatoriana durante los meses de noviembre y diciembre de 2024.

El trabajo con las comunidades implicó una mirada reflexiva para analizar los asuntos sociales, la capacidad de escuchar no solo lo que se dice, sino cómo, cuándo y por quién se dice, además de saber adaptarse al contexto y las situaciones. (Restrepo, 2016). Asimismo, demandó competencias en el registro sistemático de observaciones y narrativas, junto con la destreza para redactar de manera clara y efectiva, permitiendo comunicar los hallazgos de forma precisa y comprensible. En síntesis, aprender a percibir, aprender a escuchar, saber estar y saber contar.

Bajo estas consideraciones, la labor etnográfica está presente durante la ejecución del proyecto.

La etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). (Restrepo, 2016, p. 16)

Dicho lo anterior, la etnografía se define como el estudio de las prácticas de un grupo social y los significados que estas adquieren para sus miembros. Esto implicó que el equipo del proyecto no solo describa lo que las personas hacen, sino comprendan como interpretan y otorgan sentido a esas acciones en su contexto situado. Además, tomar en cuenta que “las cosas suceden una sola vez, y muchas veces trabajamos no con los hechos mismos sino con las interpretaciones que hacen los actores sociales” (Ferrándiz, 2020, p. 13).

La atención se situó en las poblaciones kichwa amazónicas históricamente subalternaizadas. Esto permitió restituir voces silenciadas en la historia del país y “escribir esta memoria colectiva, es decir, poner en letra las memorias y enseñanzas que vienen de la tradición oral para su uso” (Walsh, 2013, p. 64). Para este cometido se hizo uso de la entrevista para acceder a las percepciones sobre situaciones particulares, el registro de la tradición oral, la descripción de saberes y la epistemología local expresada en la cosmovisión de los entrevistados (Guber, 2011; Restrepo, 2016).

Es importante señalar que también se utilizó la observación participante, lo cual implicó “dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar

en una o varias actividades de la población” (Guber, 2011, p. 57). En este caso particular, conllevo a residir con la población, tomar guayusa y ayahuasca, bailar, cocinar, ser objeto de burla, entre otros.

Los resultados de las experiencias de vinculación con la sociedad derivadas del trabajo de campo se analizaron a partir de la organización e interpretación de la información para convertirle en datos “en aras de definir las líneas descriptivas y argumentativas que serán plasmadas en la presentación” (Restrepo, 2016, p. 92) de los resultados. Para este fin se tomó en cuenta los círculos propuestos por Ferrándiz (2020):

En un primer círculo, el etnógrafo transforma su presencia en el campo en interacción social significativa e información. En un segundo círculo, la información y la interacción se transforman en registro mediante la selección y temporalización reflexiva de la información en el diario de campo. En el tercer círculo, el registro se transforma en contenido analítico, mediante la elaboración de guías de campo, el análisis de contenido, el análisis taxonómico, los análisis estadísticos, los cuadros sinópticos, etc. Los contenidos analíticos transforman el registro en unidades relevantes para el investigador y su audiencia. En el cuarto círculo de transformación, el contenido analítico se convierte en texto académico mediante su conversión en una trama argumental convincente diseñada para una audiencia determinada. (pp. 209-210)

Finalmente, los aspectos éticos para el relevamiento de la información conllevo contar con un consentimiento informado para asegurar que los participantes comprendan los objetivos del proyecto y la trascendencia de su participación. Además, los Kuraka — jefe político y administrativo de la comunidad — se convirtieron en el nexo principal con la comunidad a través de quienes se socializó los alcances, las limitaciones y los beneficios del proyecto. Es importante, señalar que, si bien uno de los principios éticos corresponde a guardar la confidencialidad de los participantes mediante códigos alfanuméricos o nombres pila, en este artículo el interés particular es visibilizar esas voces que están silenciadas y son portadores de saberes haceres territoriales, excepto de los estudiantes por cuestiones normativas.

Discusión y resultados

Experiencias de vinculación con la sociedad: resignificando la memoria colectiva

Des-cubir el Ethos del territorio

El viaje desde el campus universitario hacia las comunas de Madre Tierra, ubicadas en la Amazonía ecuatoriana inició un domingo a las 05h00 de la mañana. Un total de 21 estudiantes y un docente emprendía un viaje de seis horas para dirigirse a cada una de las comunidades, donde permanecerían por tres semanas para realizar actividades de prácticas pre profesionales y vinculación con la sociedad. Cruzábamos diferentes poblados como Gualaceo, la cordillera de Tinajillas, Plan de Milagro, Limón Indanza, Logroño, Huambi, Sucúa, Macas hasta llegar a nuestro destino Puyo, cuyo topónimo proviene del kichwa que significa neblina, lo cual refleja su clima húmedo y nublado característico del lugar.

Desde el Puyo se inició un segundo recorrido hacia seis comunas de San Jacinto de Pindo: Dos Ríos, Nueva Vida, Bellavista, Puerto Santa Ana, Pawshi Yacu y Amazonas. Se recorrió por vías pavimentadas — los pobladores señalaron que el buen estado de las vías se debe a las regalías del petróleo —, a excepción de una vía polvorienta y de piedras para llegar a Dos Ríos. Se observaba una gama de construcciones, desde madera con techo de paja toquillas hasta casas de ladrillo —algunas de ellas de dos pisos. Las comunas carecían de servicios básicos como agua potable y alcantarillado. Sus habitantes en su mayoría eran indígenas kichwas amazónicos — hablaban esa lengua —, aunque también mestizos.

El ethos en su forma clásica proviene de carácter y de ética — según Aristóteles en su obra Retórica —. El ethos en este artículo “será visto como el lugar donde se construye un modo de vida” (Arteaga, 2019, p. 67) y en las comunidades “emerge para preservar lo propio” (Rodríguez, 2020, p. 8). Por ello, fue de interés particular conocer el ethos de los territorios, es decir, “el alma del lugar”, sus costumbres, sus aspiraciones, sus deseos, sus limitaciones, entre otras.

Antes de continuar es necesario definir a que nos referimos con territorio.

El concepto de territorio puede tener dos definiciones. La primera asume una extensión de tierra delimitada principalmente con criterios geopolíticos. En este sentido, se asigna al territorio una jurisdicción y un gobierno propios, así como formas particulares de organización social, manifestaciones culturales específicas y un conjunto de códigos (lenguajes) que hacen posible la comunicación de los individuos que conviven en dicho territorio. La segunda lectura del territorio está asociada con la manera en que sus habitantes se relacionan con los elementos que les son característicos, a través del uso particular de unos recursos determinados, pero también de un conjunto de operaciones simbólicas, por medio de las cuales entran en relación con los seres terrestres en general, incluyendo otros seres humanos. (Gómez, 2021, p. 88)

Priscila Ashanga, vicekuraka de la comunidad Nueva señala que la naturaleza, no es sólo un espacio físico e

inerte, sino más bien, un ser vivo con el que se dialoga. Es por ello que, los ríos y montañas son percibidos como espíritus protectores.

El sol reflejaba al otro lado, ósea como esto que el sol acá y luego allá, pero el sol es a las 12h00 p.m., y luego el sol ya en otro punto entonces son por las estaciones y por las montañas. Por ejemplo: cuando vaya hacer la luna por eso mi hija me voy a la montaña grande para cogerle la luna, porque ya choca con las coplas de los árboles. No sé si se ha fijado que el sol pasa lo mismo. Esta parte de aquí la comunidad es como una plataforma, tenemos un ojo de agua acá y el otro ojo de agua acá, el otro que es en la chakana de la institución educativa y el otro lo tenemos en algún momento que pase un diluvio o que Dios no quiera un terremoto o algo fuerte esto se hunde para adentro. Nosotros vivimos como una bomba de tiempo decía mi abuelo, porque era aplanada y al momento que había sequía de agua son los ojos de agua nos van a abastecer por eso hicieron aquí la comunidad, lo hicieron en el centro en la una esquina y el otro abajo. Entonces por eso usted va a ver siempre, el sol nosotros tenemos. Mi hijo me dice mami usted ponga la cama acá donde nace el sol o donde se oculta el sol, siempre nosotros practicamos esta convivencia cultural kichwa que nosotros no podemos cambiar las camas donde nos plazca, sino donde nace o se oculta, pero mami el sol se está ocultándose y mi cama está mal y la puedo mover y él también se puso con la duda. (E1, comunicación personal, 05 de diciembre de 2024) Entonces, el ethos del territorio de las comunas de Nueva Vida se pueden entender a partir de dos dimensiones: geopolítica y simbólica. La primera, como un territorio con extensión de tierra con límite definido y gobernado por un Kuraka y organizado bajo criterios geopolíticos. La segunda, va más allá de los límites físicos y se comprende como el espacio donde se establecen relaciones significativas con los elementos del entorno y otros seres — humanos y no humanos —.

A la dimensión simbólica se le dará mayor énfasis, ya que el interés del proyecto implicó un vínculo cultural y espiritual con los lugares de vinculación con la sociedad. Es por ello que, de manera suscita se puede decir que los territorios de las comunas pueden entenderse como la expresión viva de la conexión sagrada con la naturaleza y sus saberes haceres.

El poder de la ayahuasca

La ayahuasca cuyo nombre científico es *Banisteriopsis caapi*, es una planta presente en la selva amazónica de la zona noroccidental de Sudamérica, crece en países como Ecuador, Perú, Colombia, Chile y también en zonas de Brasil. En combinación con la chacruna o *Psychotria viridis* ha sido empleada a lo largo del tiempo en rituales culturales donde se consume con la intención de entrar en un “trance” o “viaje” espiritual, introspectivo y psicodélico.

La experiencia a narrar es fruto se sitúa a orillas del río Pastaza, donde residen comunidades kichwa amazónicas en la comuna de Puerto Santa Ana. Aquí el kuraka Walter Vargas permitió presenciar y ser partícipes del ritual de ayahuasca que se realizó en una comuna localizada a 15 minutos a pie llamada Yaku runa — por su traducción del kichwa se refiere a hombres de agua —.

Queremos que se lleven un buen recuerdo de nuestra comunidad es por eso que les he traído a que prueben la ayahuasca. Tomar esto es normal en nuestras comunidades, yo he tomado en mi vida desde los 13 años y dejé de tomar a los 28. A mí me ha ayudado muchísimo, yo dejé de tomar por que la planta ya me mostró todo lo que tenía para mostrarme. Aquí la ayahuasca se toma desde que son chiquitos, desde los cuatro a cinco años para que tengan carácter” (E2, comunicación personal, 07 de diciembre de 2024)

Esta planta desde la perspectiva occidental se ha visto como “la madre de todas las drogas”; sin embargo, desde la perspectiva de los pueblos indígenas de Sudamérica, es una bebida en la medicina tradicional. “La ayahuasca es nuestra fuerza, no es solo una planta es nuestra maestra de vida” (E2, comunicación personal, 07 de diciembre de 2024). Dicho en otras palabras, se consume y se adquiere sabiduría, fuerza y sanación que permite abrir la mente a mundos más allá de los conocidos del plano terrenal.

Culturalmente hablando en cada una de las poblaciones indígenas existe una serie de rituales, que generalmente, se realizan previo a una actividad como la cacería, la pesca, la recolección de alimentos, entre otros. Estos rituales encaminados a la sanación tanto física como emocional, depende la concepción de cada comunidad, que en algunos casos vienen acompañados de plegarias y cánticos. En el caso concreto de la ayahuasca, la toma de esta infusión se enriquece gracias a los denominados “icaros”, cantos ejecutados por el chamán o curandero, quien guía el ritual, y genera reacciones físicas en quienes han tomado la medicina. En la perspectiva de Giove (1993), la acción de “icarar” implica “cargar” con el poder del chamán un objeto o pócima, confiriéndole alguna propiedad específica para ser transmitida al receptor, ya sea limpieza, protección, curación, daño o para influir sobre su voluntad” (p.7). Es decir, esta práctica expone el papel fundamental del chamán o curandero durante el ritual.

Una semana antes de asistir al ritual se nos advirtió la importancia del ayuno para poder asistir al evento. Al ser

la primera vez que se consume la medicina era importante realizarlo con un día de anticipación; sin embargo, las personas que llevan bastante tiempo tomando ayahuasca, tienen entendido que es importante abstenerse de relaciones sexuales mínimo de dos semanas, no consumir carne roja por lo menos una semana y ayuno de tres días previos al ritual. Como recomendación, ante el inminente ayuno nos mencionaron que podíamos consumir frutas seis horas previas al ritual, pero que al momento de llegar era importante que no tengamos nada en el estómago con la finalidad de que la medicina pueda realizar su efecto en el cuerpo de una manera mucho más adecuada.

"Yo tomo ayahuasca desde los 4 años, no me acuerdo de la primera vez que tomé, pero sí de las otras veces, he tomado creo que 9 veces, siempre que vamos a tomar ayahuasca, decimos que "hoy vamos a pintar", por todos los colores que nos hace ver" (E3, comunicación personal, 07 de diciembre de 2024)

La bebida conocida como ayahuasca es consumida desde edades tempranas. "Yo también tomo desde chiquita la ayahuasca, nosotras ya estamos acostumbradas" (E4, comunicación personal, 07 de diciembre de 2024), ya sea en por cuestiones festivas o ritualísticas no especificadas en función de las comunidades.

La experiencia de tomar ayahuasca con los estudiantes inicio en las inmediaciones de una cancha techada rodeada de las personas que buscaban participar en este ritual en el marco de la festividad del 20vo aniversario de la comunidad Yaku Runa. El aprendizaje principal fue que el pregón de la festividad, consistía en un inicio tomar ayahuasca como forma de purga de los miembros que decidían tomarla y de esta manera llegar purificados a la festividad.

El personaje principal, como se mencionó anteriormente es el chamán o curandero, que en este caso fue Telmo Rodas, curandero que poseía conocimientos de medicina Andwa, Sápara, Kichwa, Achuar y Shuar. "Para ser chamán necesitas tan solo uno o dos años de experiencia, pero para llamarte curandero necesitas mínimo 25 años de experiencia ejerciendo la medicina natural" (E5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2024). Dicho lo anterior, el curandero lo que buscaba asegurarnos era su experiencia en la aplicación y toma previa de la ayahuasca y que sus conocimientos y saberes eran legítimos.

Luego, se realizó un registro físico en donde se colocaba el nombre y se firmaba con la finalidad de llevar la cuenta de las personas que participaron del rito. Además, registraba que se estaba aportando a la fiesta, es decir, si estábamos brindando un aporte económico o alimenticio — en nuestro caso una canasta de alimentos para el curandero —. Durante este registro físico la esposa del curandero se encargaba de marcar con una línea hecha con el dedo índice en las mejillas de mujeres y hombres que estaban organizados en dos filas diferentes.

Se pudo observar que a los hombres se les brindaban una sustancia oscura melosa y a las mujeres una sustancia de color café melosa. Esto necesariamente no tenía una razón de ser, pero formaba parte del rito. Previo a esto se nos indicó que solo las personas que realmente estuvieran decididas a realizar el ritual podrían hacerlo, no se obligó a nadie a realizar la toma de la ayahuasca. Únicamente al kuraka de la comunidad de Puerto Santa Ana se le solicitó amablemente que formará parte, ya que se notaba que era importante que los líderes comunitarios participaran del ritual.

Es importante aclarar que cada viaje es individual, y las reacciones que genera en cada individuo son totalmente diferentes, debido a que es la naturaleza de la medicina, y nos mencionaban que si la persona que la toma tiene emociones reprimidas, cuestiones sin resolución puede llegar a tener un viaje bastante desagradable en donde la purga llega a ser fuerte y deliberadamente extrema, provocando vómitos y problemas estomacales. En otros participantes puedan llegar a tener una conciliación emocional consigo misma o previamente han tenido procesos introspectivos fuertes podrán llegar a tener experiencia agradables.

En mi caso particular fue relativamente bastante agradable, dándome visiones de guía sobre temas emocionales personales, el reglamentario tema del vómito como elemento de purga se hizo presente tan solo una vez, cuestión que es bastante inusual debido a que es más común que este efecto secundario se presente de manera recurrente, es decir de 2 a 3 veces en adelante, los colores se intensificaron su presencia y me permitieron tener un entendimiento de una hiperconciencia del presente es decir entendí el flujo del tiempo conforme el efecto iba dispersando en mi sistema nervioso, los colores y los patrones propios del efecto del DMT en el cerebro no causaban un efecto negativo más bien se sentía como un despertar a un mundo completamente diferente en donde podía desbloquear partes internas reprimidas a nivel emocional, un particular de la experiencia fue tener la oportunidad de hablar con los árboles mismos que te manifestaron que cuidase de sus hijos (E6, 08 de enero de 2025).

Es importante destacar que durante la ejecución de los "ícaros" o cantos ejecutados por el curandero, se mencionan palabras como "botánica", "medicina", "ciencia"; mostrando la notable interacción entre el saber

de la cosmovisión y el conocimiento epistemológico. Además fue notorio la influencia del catolicismo y del evangelismo pentecostal en la comunidad. También en la práctica ya que el curandero en el cuello llevaba colgado un collar de dientes de saíno (cerdo salvaje de la Amazonía), un rosario de metal con una cruz símbolo del catolicismo en su pecho y su esposa al finalizar el rito comenzó a generar cantos propios del evangelismo pentecostal. "Yo le he preguntado a los pastores ¿Qué es la ayahuasca para ellos?, la ayahuasca es el árbol del conocimiento que dice en la Biblia" (E5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2024).

La práctica de la toma de ayahuasca se entiende como una expiación de todo cuanto el individuo ha realizado o tiene dentro desde la perspectiva emocional, es la razón por la que existen ensayos clínicos con la aplicación de al principio activo de la ayahuasca, es decir, DMT O dimetiltriptamina que buscan el mejoramiento en temas de ansiedad, depresión, y desórdenes del comportamiento. En el caso de los participantes del ritual experimentan una disolución del ego por el efecto del principio activo de la ayahuasca en áreas del cerebro específicas, que fueron descritas por el chamán o curandero a cargo de la ritual estos ánimos a entender que existe una perspectiva transdisciplinar sobre la planta, es decir, no solo se toma desde la perspectiva mística, sino también desde las ciencias exactas, la teología y las creencias culturales populares de cada espacio.

El poder de la ayahuasca como denominamos a esta sección, se encamina a demostrar el papel fundamental en la relación y vinculación comunitaria, ya que no tiene un carácter recreativo, sino de reafirmación cultural, espiritual y de relación. Esto permitió a los estudiantes formar parte de las prácticas culturales de las comunidades de práctica, y vincular los saberes haceres que se tejen en los territorios, que desde la lógica occidental no tienen validez (León et al., 2019; Walsh, 2013).

Con base a la experiencia es pertinente que tanto docentes como practicantes entiendan el trasfondo de la utilización de esta medicina. Además la importancia comunitaria alrededor de la toma de la ayahuasca, pues permite un nexo casi indisoluble entre estudiantes, docentes y comunidad. Por ello, "la universidad y el territorio deber tener un vínculo indiscutible, ya que para forjar investigadores con perspectivas más amplificadas, es importante que la universidad considere el territorio como fuente de datos, experiencias y vivencias" (E6, 08 de enero de 2025). "Profe yo le vi en la fiesta de mi comunidad tomando la ayahuasca, yo creo que le hizo bien, porque estaba feliz, yo también tomé" (E7, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024). Así, recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre el territorio (Walsh, 2013; Cuevas, 2013).

El ritual de la wayusa upyana

La guayusa cuyo nombre científico es *Ilex guayusa* es una planta medicinal originaria de la Amazonía. Se utiliza como una bebida energizante, ya que sus hojas contienen cafeína, teobromina y antioxidantes. Durante las experiencias en territorio se participó en el ritual de la guayusa upyana, cuya práctica se realiza en horas de la madrugada, encamina a un proceso de 'purificación física y espiritual, nos cuenta Priscila Ashanga.

La guayusa es una planta medicinal que también tributa como energizante utilizado todo el tiempo, en especial, por los pueblos y nacionalidades. En el caso de la nacionalidad kichwa de la Amazonía, lo utilizamos siempre al amanecer al canto del gallo. La madre de familia se levanta a preparar la guayusa y lo levanta a su esposo. También les llama a sus hijos para aprovechar ese momento oportuno, es parte de la pedagogía de los pueblos y nacionalidades aprovechar consejos y recomendaciones, planificar las actividades diarias como también los aprendizajes para nuestros hijos. (E6, comunicación personal, 07 de enero de 2025)

El ritual comienza en el momento en que la persona designada extiende la bienvenida a todos los invitados, en este caso, fue un docente de la UECIB San Jacinto, quien tomó la palabra y dirigió el acto. Los invitados se colocaban alrededor de la olla en la que se está preparando la bebida, mientras que otra persona empezó a servir en pequeños envases conocidos como pilches. Una vez que comenzó el programa, se llevaron a cabo algunos procesos: la posesión del nuevo consejo estudiantil de la UECIB, la socialización por parte de los estudiantes practicantes acerca de los principales saberes y conocimientos que se pudieron evidencia en la práctica preprofesional.

La toma de la wayusa se acompañó de tamboreada acompañado de un baile típico, expresiones orales por parte de los comuneros que forman. Para finalizar, se otorgó un plato de comida a los practicantes universitarios cuyo menú se conformó por caldo de bagre y chicha.

Dentro del ritual, existieron detalles que hacen que la guayusa que se ejecuta en esta zona del país, se distinga de aquella que se lleva a cabo en otros lugares. Por ejemplo, la cantidad de la bebida no es tan significativa como para que la persona llegue a vomitar — objetivo típico —.

En dialogo sostenido con los miembros de la comunidad acerca de la guayusa señalan que va más allá de significar una planta medicinal, sino también es un energizante que debe ser consumido al mayor tiempo

posible. En lo que respecta a la hora en la que se empieza la toma, se ratifica el hecho de que sea desde las primeras horas del día; específicamente “al canto del gallo”. Al ser un ritual que forma parte de la pedagogía del pueblo kichwa amazónico, también es considerado parte del diario vivir de las familias. Muy temprano en la mañana, la madre de familia se levanta a preparar la guayusa con la ayuda del cónyuge para poder compartir junto con sus hijos.

Es importante mencionar que las actividades siempre dependen del círculo en el que se lleva a cabo el ritual. En el caso de la experiencia de los practicantes de la UNAE, la guayusa significó un momento para formalizar acuerdos y experiencias. No obstante, en el círculo familiar se espera que la toma signifique una oportunidad para adquirir consejos, escuchar recomendaciones y planificar actividades. De hecho, son los más jóvenes de la casa quienes se vienen a beneficiar del ritual.

En caso de que la guayusa upyana se lleve a cabo en contextos conformados con mayor cantidad de asistentes, son los adultos mayores quienes se encargan de “dar consejo y sabiduría”. De hecho, este espacio no es visto como la oportunidad de sancionar.

La experiencia de la wayusa upyana, permitió a los estudiantes visualizar desde las actuales prácticas de memoria colectiva cómo se construye históricamente los conocimientos de los pueblos (Cuevas, 2013). Así, cuestionar las formas de dominación que a nivel de formación universitaria se encuentran presentes, espacio que se considera como el único lugar de construcción de conocimiento. En este sentido, urge construir nuevas rutas de pensamiento y prácticas encaminadas a la revitalización de los saberes haceres (Walsh, 2013; Díaz, 2010).

Conclusiones

En términos de vinculación con la sociedad, es emergente acercar a la universidad, por ende a sus estudiantes que se encuentran en proceso de formación, a la vida comunitaria y a los saberes haceres que emergen en los territorios. Partiendo desde esta perspectiva es vital que las IES y los gestores de los programas, proyectos, planes e iniciativas de vinculación con la sociedad, deben formularlos con base del principio de integración sistémica y ecosistémica.

Durante esta experiencia directa con estudiantes, docentes e integrantes de las comunidades de práctica pre profesional y de vinculación con la colectividad, permitió reconocer los saberes haceres de los kichwa amazónicos. Esto a su vez, ayudó a reflexionar la imperiosa necesidad de tomar una postura insurgente, de intervención y transformación en el trabajo directo con las comunidades. Por ello se plantea la necesidad de incorporar durante la praxis comunitaria en enfoque desde la pedagogía decolonial, la interculturalidad crítica, la ecología de saberes y la interseccionalidad en miras de una educación transdisciplinar.

Estos enfoques permitirán superar la monocultura del saber, reconocer la herida colonial, reivindicar las memorias, valorar diferentes formas de conocimiento, entre otras. Así, formar futuros profesionales que no sólo dominen el contenido especializado (saber), sino que sepan inter-aprender (saber-hacer) y vivan experiencias que les permita desarrollar habilidades sociales (saber ser). De ahí la imperiosa necesidad del reposicionamiento de prácticas de vinculación con la sociedad en el Ecuador, un país Intercultural y Plurinacional.

Referencias bibliográficas

- Alpízar, M., León, R., Romero, M. de J., & Castellanos, G. (2019). La vinculación universidad-empresa en función de la responsabilidad social. Estudio de caso Santiago, 149. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5084?articlesBySimilarityPage=8>
- Arteaga, C. (2019). La construcción del éthos sostenible. Una mirada desde la formación de las valoraciones socioculturales. *Contribuciones desde Coatepec*, 67-85. <https://www.redalyc.org/journal/281/28161825005/html/>
- Budar, L., Meseguer, S., Ceballos, D., Mateos, L., y Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia*, 5(10), 141-160. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/download/198/115>
- Bustos, R. (2025). Construcción de una pedagogía decolonial...una urgente acción humana. *Rev. His. Educ*, 24 (24), 2422-2348. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Castilla, K., Castro, C., y Galeano, L. (2021). Extensión Universitaria en la Educación Superior y su vinculación con sociedad – Estado: Referentes esenciales para la transformación social. *Revista Compromiso Social*, 1(5), 61-68. <https://doi.org/10.5377/recoso.v3i5.13029>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más*

allá del capitalismo global (pp.79-91). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva. Hacia un proyecto decolonial. En: C. Walsh (Ed.). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I (pp. 69-103). Abya-Yala. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf>

De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el Saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Tabula Rasa, (13), 217-233. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617525009.pdf>

Erazo, R. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial...una urgente acción humana. Revista Historia de la Educación Colombiana, 24(24), 15-44. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>

Ferrándiz, F. (2020). Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro. (2aed.). Anthropos.

Fornet-Betancourt, R. (2001). Hacia una transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural en el contexto de la globalización. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. <https://eifi.one/onewebmedia/EIFI%20Transformaci%C3%B3n%20intercultural%20de%20la%20filosof%C3%ADa.pdf>

Giove, R. (1993). Acerca del icaro o conto shamanico. Takiwasi, http://www.takiwasi.org/docs/arti_esp/rev_02_art_01.pdf

Guber, R. (2011). La etnografía: método, campo y reflexividad. Siglo Veintiuno.

Lander, E. (2000). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En: S. Castro-Gómez (Ed.). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina (pp. 25-46). Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>

León, B., Vélez, G., y Freire, M. (2019). Vinculación con la Sociedad, reflexiones epistemológicas desde Reglamento al Régimen Académico 2019. Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 7(1), 69-77. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i1.281>

Mignolo, W. (2005). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa Editorial.

Modelo de vinculación con la sociedad de la Universidad Nacional de Educación UNAE. Resolución- SO-002-No.009-CG-UNAE-R-2019, de 01 de febrero de 2019.

Quichimbo, F. (2019). La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos. Revista Andina de Educación, 2(2), 15-23. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.2>

Quichimbo, F., Cevallos, L., Hurtado, G., y Flores., G. (2023). Proyecto Wiñay ñan de la Universidad Nacional de Educación: educación, arte, interculturalidad y vinculación con la colectividad. Killkana Social, 7(3), 25-36. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7i3.1279>

Quichimbo F., y Umañan, P. (2025). Construyendo Interculturalidad Crítica de Pedagogía Decolonial: Experiencias en Instituciones Bilingüe en Ecuador. (2025). Journal of Educational and Social Research, 15(3), 420. <https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0108>

Reglamento de Régimen Académico [RRA]. Artículo 4. Codificación 09 de marzo de 2023 (Ecuador).

Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Envión editores.

Rodríguez, A. (2020). ¿Ethos de ciudad? Acciones de gobierno e identidad local en Hermosillo, Sonora, México. Revista de El Colegio de San Luis, 10(21), 1-34. <https://doi.org/10.21696/rcsl102120201092>

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2024). Modelo Educativo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación. Documento de difusión institucional. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf

Universidad Nacional de Educación UNAE. [UNAE]. (2015). Proyecto de carrera de Educación Interculturalidad Bilingüe. Documento de difusión institucional.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: J. Viaña., L. Tapia., y C. Walsh (Ed.). Construyendo interculturalidad crítica (pp. 75- 96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/bitstream/handle/ucsh/3124/Interculturalidad%20cr%C3%ADtica%20y%20educaci%C3%B3n%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Walsh, C. (2013). Lo Pedagógico y lo decolonial. En: C. Walsh (Ed.). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I (pp. 23-68). Abya-Yala. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf>

Declaración de conflictos de intereses: Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de contribución de los autores/as utilizando la Taxonomía CRediT:

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua. Participó en la elaboración de los instrumentos, aplicación y evaluación de datos, elaboración del artículo. Luis Fernando Cevallos Landi. Participó en la elaboración de los

instrumentos, elaboración del artículo y administración del proyecto. Erika Salomé González Suárez. Participó en la aplicación y evaluación de datos, elaboración del artículo. Zeruyá Ochoa Quinteros. Participó en la aplicación y evaluación de datos, elaboración del artículo.

Declaración de aprobación por el Comité de Ética: Los autores declaran que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos

Declaración de originalidad del manuscrito: Los autores confirman que este texto no ha sido publicado con anterioridad, ni ha sido enviado a otra revista para su publicación.

Reconocimiento

Este artículo deriva del proyecto de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Nacional de Educación, UNAE (Ecuador) titulado: Yachakuy ayllullakta / Comunidad de aprendizaje: saberes, conocimientos y prácticas ancestrales.