

ArtyHum, 64, 2019, pp. 62-99.

CULTURA

DIÁLOGO DE SABERES EN LAS CIENCIAS HUMANAS.

Por Floralba del Rocío Aguilar Gordón

*Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador,
Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE).*

Por Robert Fernando Bolaños Vivas

*Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador,
Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE).*

Por Jessica Lourdes Villamar Muñoz

*Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador,
Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE).*

Por Jefferson Alexander Moreno Guaicha

*Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador,
Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE).*

Fecha de recepción: 27/07/2019.

Fecha de aceptación: 25/08/2019.



Resumen.

La dependencia epistemológica existente en los saberes que integran el quehacer académico, científico y socio-cultural actual hacia las diversas formas de conocer de occidente, han dado como resultado una fragmentación y discriminación epistémica entre el conocimiento científico experimental, las ciencias humanas y los saberes ancestrales y culturales. El presente artículo “diálogo de saberes en las ciencias humanas”, tiene como objetivo indagar acerca de los imaginarios sobre los distintos tipos de saberes que integran el quehacer académico, científico y sociocultural con la finalidad de diagnosticar los estados actuales de la ciencia para su revalorización. Para cumplir con este propósito se aborda la problemática sobre la fragmentación de los saberes en el quehacer académico y científico contemporáneo, a través de un estudio bibliográfico y hermenéutico de textos de filósofos sobre el tema así como el análisis de los datos obtenidos de la encuesta elaborada especialmente para este trabajo.

El problema que se aborda está relacionado con la tendencia academicista actual de considerar como conocimiento científico únicamente a aquello que puede ser comprobado experimentalmente; evidenciando con ello una clara fragmentación y discriminación epistémica entre conocimiento científico experimental, ciencias humanas y saberes ancestro culturales.

Palabras clave: *Ciencia, diálogo, fragmentación de saberes, interdisciplinar, saberes ancestrales.*

Abstract.

The existing epistemological dependence of the knowledge that integrates the current academic, scientific and socio-cultural endeavor to the several forms of occidental knowledge, have resulted in an epistemic fragmentation and discrimination among experimental scientific knowledge, the human sciences and the ancestral and cultural knowledge. The present article “dialogue of knowledge in the human sciences”, aims to investigate the imaginaries about the different types of knowledge that integrate the academic, scientific and sociocultural endeavor with the purpose of diagnosing the current states of science for its revaluation. In order to accomplish this purpose, it is going to be addressed the dilemma about the fragmentation of knowledge in contemporary academic and scientific endeavor, through a bibliographical and hermeneutical study of texts of philosophers and thinkers on the subject and the analysis of data obtained from the survey developed for this study.

The problem addressed is related to the current academic tendency of considering as scientific knowledge only that which can be experimentally checked; evidencing with it a clear fragmentation and epistemic discrimination between experimental scientific knowledge, human sciences and cultural ancestral knowledge.

Keywords: *Science, dialogue, fragmentation of Knowledge, interdisciplinary, ancestral knowledge.*



Introducción.

El artículo “*Diálogo de saberes en las Ciencias Humanas*”, tiene como objetivo indagar acerca de los imaginarios sobre los distintos tipos de saberes que integran el quehacer académico, científico y sociocultural con la finalidad de diagnosticar los estados actuales de la ciencia para su revalorización, abordando de esta forma, la problemática sobre la fragmentación de los saberes en el quehacer académico y científico contemporáneo.

De acuerdo con *Álvarez*¹²² es unánime el parecer de que las ideas epistemológicas del *positivismo* lógico están entre las más influyentes del siglo XX, por lo que, es correcto afirmar su vigencia y predominio en la práctica científica y la académica contemporánea. Sin embargo, el problema radica en que lejos de una superación total del cientificismo, la práctica científica y académica de nuestros días todavía concede excesivo valor a los enunciados y logros científicos, en especial a las ciencias

basadas en los datos de la experiencia, por considerarla como el único conocimiento válido. Con este excesivo peso que se otorga al procedimiento científico experimental, en la línea de *Augusto Comte*, positivista francés del siglo XIX, aún se cree que la rigurosidad del método científico experimental debe aplicarse a todos los ámbitos de la vida, incluidos los aspectos morales, metafísicos, de sabiduría popular ancestral, especificidad cultural y aspectos afectivos. Todos los conocimientos que tengan el membrete de “*científicos*” y “*comprobados experimentalmente*”, se presentan con autoridad y credibilidad; en cambio, los demás saberes que no se sometan a la rigurosidad del método científico experimental, pasan a ser una especie de saberes de segunda clase. En este sentido, el paradigma de la racionalidad lo tiene el conocimiento científico experimental; a diferencia de los otros saberes que tienen más de folklórico y autóctono.

No faltan las posturas que constatan la separación entre las culturas autóctonas latinoamericanas y lo que se entiende por “*cultura occidental*”.

¹²² Cfr. *ÁLVAREZ, S.*: “Racionalidad y Método Científico”. En *OLIVÉ, L.*: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Racionalidad epistémica*, Nº 9, España, Trotta SCSIC, 2006, pp. 149-151.

Así por ejemplo, **Johan Méndez Reyes** y **Lino Morán Beltrán**, escriben “*pueblos enteros y sus culturas, continúan siendo víctimas de las imposiciones y atropellos por parte de la racionalidad occidental*”¹²³, denotando una relación totalmente asimétrica, en la cual no hay un encuentro epistémico entre iguales, sino que la cultura occidental, con “*su filosofía, religión, política, economía y ciencia, pretende continuar ejerciendo un papel hegemónico con relación a otros saberes y culturas*”¹²⁴. El hecho es que, como lo afirma **Artigas**¹²⁵ existe una fragmentación y discriminación epistémica en cuanto la aceptación y posicionamiento académico, social y profesional de los distintos tipos de conocimientos y saberes.

Por otro lado, al hablar de las ciencias que en la actualidad responden a las necesidades concretas de la humanidad se evidencia una

preponderante tendencia epistémica inclinada a sacralizar y sobrevalorar solo aquellos conocimientos comprobados y verificados, que cuenten con una utilidad aplicativa inmediata, que tengan la mediación de la tecnología y que incluya rendimientos financieros; siguiendo el pensamiento de Artigas¹²⁶ se hace evidente que esta tendencia incluye una visión reductiva de la realidad epistemológica y antropológica, puesto que se limita a hacer conexiones parciales entre diferentes niveles epistemológicos, sin lograr abarcar de manera amplia la realidad multidimensional, compleja y polisémica.

La constante búsqueda humana de conocimientos, realmente pertinentes, que respondan a las necesidades de la humanidad contemporánea, no es un problema de asignaturas que forman parte de un *pensum* académico o de políticas educativas que obedecen solo a coyunturas pasajeras. Más bien, nos parece que este es un asunto de predisposición, de competencias y

¹²³ MÉNDEZ REYES, J.; MORÁN BELTRÁN, L.: “De la crítica a la modernidad a la autoafirmación del sujeto latinoamericano. Aportes desde el pensamiento de Arturo Roig”, *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 2012, p. 60.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 61.

¹²⁵ ARTIGAS, M.: *Filosofía de la ciencia*. Pamplona, Eunsa, 1999, p. 113.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 79.

capacidades en los actores al momento de indagar sobre determinados problemas existentes en la realidad al que determinada asignatura, programa de pregrado o posgrado trata de responder. En esta línea, de acuerdo con Artigas¹²⁷ parecen pertinentes las propuestas epistémicas contemporáneas que apuntan a entender al ser humano como una pluralidad de dimensiones, con una actitud de apertura, que evita adoptar posturas de tipo dogmático y que están en una actitud constante de ser complementadas y enriquecidas por las distintas perspectivas y formas de comprender la realidad. Se puede movernos como ejemplos de esta actitud epistémica, al segundo **Wittgenstein** en su obra *“Investigaciones Filosóficas”* (2010) y su idea de que el lenguaje humano es capaz de crear mundos; a Karl Popper en su obra *“Conjeturas y Refutaciones”* (1991) y su racionalismo crítico abierto y anti dogmático; y a **Edgar Morin** en su obra *“Introducción al Pensamiento Complejo”* (1990) y sus anhelos de una práctica científica inter y transdisciplinaria.

¹²⁷ *Ibidem*, p.180.

La transdisciplinariedad, como lo hace notar **Hernando Salcedo Gutiérrez**, citando la *Carta de la transdisciplinariedad* del año 1994, Art. 1, está en contra de *“toda tentativa de reducir al ser humano a una definición y de disolverlo en estructuras formales”*¹²⁸. Eso involucraría el reconocimiento de *“la existencia de diferentes niveles de realidad, gobernados por diferentes lógicas”*¹²⁹. De esta forma se evidencia en el art. 2 que sostiene *“la tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una sola lógica”*¹³⁰, que va en contra de un saber realmente transdisciplinario. Como se advierte en el art. 5, estas visiones son *“decididamente abiertas en la medida en que trascienden el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior”*¹³¹. Urge, por lo tanto, una construcción del conocimiento en manera colaborativa

¹²⁸ SALCEDO GUTIÉRREZ, H.: *Epistemología o filosofar sobre la ciencia*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2014, p. 155.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 133.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 134.

¹³¹ *Ibidem*, p. 135.

y cooperativa, que supere viejos antagonismos epistemológicos y visiones jerárquicas del quehacer científico contemporáneo.

La investigación pretende un alcance exploratorio, descriptivo y explicativo, de carácter bibliográfico y cualitativo; utiliza los métodos lógico-científicos (deductivo-inductivo) y hermenéutico para facilitar el estudio documental, a través de la interpretación de textos de pensadores y filósofos que han reflexionado sobre el tema, y los datos obtenidos de la encuesta sobre la fragmentación de los saberes elaborada para la investigación y dirigida a estudiantes de humanidades, ciencias sociales y de la educación, así como a docentes universitarios y científicos en general.

Este trabajo está estructurado en cuatro secciones: en la primera sección se realiza las aproximaciones histórico-conceptuales del conocimiento en el diálogo de saberes, entendido tanto los conocimientos occidentales como los conocimientos ancestrales en la sociedad actual; en la segunda sección se aborda el la incidencia de la academia, la ciencia y los gestores educativos en el proceso de articulación

del conocimiento; la tercera sección trata el método, la pluralidad y las instituciones que posibilitan el diálogo de saberes; y finalmente, en la última sección se presenta las perspectivas actuales obtenidas de la aplicación de la encuesta sobre la fragmentación de los saberes en la ciencia actual.

El diálogo de saberes: aproximaciones histórico-conceptuales.

Para abordar este apartado se procede a definir el conocimiento científico, el cuál a palabras de *Candelero*¹³² es un tipo de conocimiento que porta características propias y distintas, debido a que la ciencia goza de prestigio y autoridad social. Sin embargo, se entiende que la ciencia no es el más alto y valioso modo de saber, sino uno entre otros tipos de saberes; distintas experiencias demuestran otros modos de conocer. Así, se resalta el ejemplo de pueblos que con sus estrategias y prácticas de sobrevivencia han demostrado la efectividad de sus modos de conocer,

¹³² Cfr. CANDELERO, N.: *De la ciencia fáctica en general y la ciencia fáctica moderna. Una aproximación inicial a sus caracteres de científicidad*. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. Rosario, Argentina, 2005, p. 7.

que a pesar de no configurarse como saberes sistémicos o científicos han demostrado su eficacia y validez. Para Candelero¹³³ la ciencia no es el estado superior del saber humano del cual otros tipos de saberes deban ser necesariamente estadios primitivos, considerados en vía de desarrollo o etapa previa de un único y prioritario saber “*el científico*”.

Klimvsky manifiesta que “*la ciencia se entiende como un acopio de conocimientos que se utilizan para comprender el mundo y modificarlo*¹³⁴”, ya en la época clásica, según *Klimvsky*, pensadores como *Platón*¹³⁵ afirmaban que para que se pueda hablar de conocimientos existen tres requisitos indispensables, los mismos que son: creencia, verdad y prueba, esto implica que quien formula la afirmación debe creer en ella, y que el conocimiento expresado debe ser verdadero y haber pruebas que lo corroboren. De esta forma, cada uno de los requisitos deben darse

obligatoriamente en la construcción de un conocimiento de tipo científico; estos requisitos pueden contrastarse con los lineamientos del conocimiento científico actual que no exige una “*dependencia estricta entre prueba y verdad*¹³⁶”.

Teniendo en cuenta estos elementos sobre el conocimiento científico se realizará una relación sobre cómo ha influenciado el modo de conocer de occidente en la fragmentación de los saberes en relación al conocimiento ancestral.

a) El diálogo de saberes desde occidente hasta los conocimientos ancestrales en la sociedad actual.

Occidente se ha caracterizó en la edad antigua por configurarse como el epicentro del desarrollo, pues es innegable su contribución en el desarrollo de las ciencias positivas y la notable influencia de la cultura griega en el conocimiento. De acuerdo con *Solis* y *Salles* fueron *Sócrates* (pese a no escribir nada), *Platón* y *Aristóteles* quienes pusieron las grandes bases del conocimiento.

¹³³ *Ibidem*, pp. 4-5.

¹³⁴ KLIMVSKY, G.: *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Argentina, A-Z Editora S.A., 1997, p. 20.

¹³⁵ Cfr. PLATÓN: *Diálogos V: Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. España, Gredos S.A., 1998, p. 357.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 21.

Además, siguiendo el pensamiento de *Fischl*¹³⁷ es bien sabido que la cosmovisión griega influyó de forma determinante en el *Todo Poderoso Imperio Romano*, el mismo que desde el rigor de sus estamentos políticos y legales ejerció un dominio absoluto sobre toda Europa y cuyo legado en la ciencia y el conocimiento ha llegado hasta nuestros días.

Solis y Salles¹³⁸ afirman que a partir del siglo VIII, el desarrollo de un nuevo sistema de conocimiento cobró una notable fuerza en la Europa Occidental, el mismo que se puede apreciar en el desarrollo de las letras, de las artes y de las ciencias en general, formadas y desarrolladas de manera particular rescatando así una forma de pensamiento que luego será expulsado del territorio peninsular por parte de los Reyes Católicos.

Surge el renacimiento y empieza el período de decadencia del poder religioso, sin embargo, según Fischl¹³⁹ este grupo de poder privilegiado no dudo en crear instituciones represoras para garantizar su permanencia en

el poder (la inquisición), empero el renacimiento fue una época de esplendor en occidente y su influencia fue esencial en el mundo. Fue en éste período de la historia, cuando empieza un nuevo momento histórico en América, ya que la colonización llevó consigo la imposición de saberes, de formas de vida e incluso de conocer. Las distintas fuerzas colonizadoras (España, Portugal, Francia, Inglaterra) no dudaron en hacer *tabula rasa* en muchos lugares en los que entraron a sangre y fuego e impusieron su hegemonía absolutista en todas las dimensiones sociopolíticas que abarca la vida de las culturas nativas, generando de esta forma una dependencia del saber en la construcción del pensamiento.

Zea en su obra *La Filosofía Latinoamericana como filosofía sin más* expone que la imposición cultural de occidente significó el menosprecio de los pueblos latinoamericanos al punto de considerar a sus habitantes como seres irracionales, sin alma y por lo tanto sin opción para acceder a las virtudes que la razón podía otorgar¹⁴⁰.

¹³⁷ FISCHL, J.: *Manual de Historia de la Filosofía*. Viena Colonia, Herder 2, 1973, p. 254.

¹³⁸ SOLIS, C.; SALLES, M.: *Historia de la ciencia*. Madrid, Espasa, IV ed., 2008, p. 863.

¹³⁹ Cfr. FISCHL, J., *Op. cit.*, p. 412.

¹⁴⁰ ZEA, L.: *La Filosofía Latinoamericana como filosofía sin más*. México, Siglo Veintiuno, 1969, p. 73.

Así, de acuerdo con Crespo y Vila (2014) y Navarro y Calvo¹⁴¹ los períodos consiguientes en la historia Latinoamericana solo han fortalecido la dependencia del saber y fomentado la subestimación de los saberes ancestrales y autóctonos, mostrando de esta forma el predominio de la cultura eurocéntrica se mantiene vigente como cultura dominante frente a la Latinoamericana.

Para Navarro y Calvo¹⁴² occidente es aún el centro del sistema-mundo desde el cual se genera el conocimiento hegemónico y desde donde, gracias a su situación geopolítica, impone su existencia colonizadora y conquistadora, condición política, económica, cultural y social en la que determinados sujetos asumen la supremacía y juzgan lo que es válido o no, sin posibilidad de reconocer otros aportes generados en la cotidianidad de pueblos y nacionalidades pequeñas y poco conocidas.

De acuerdo con Crespo y Vila¹⁴³, *“la modernidad y el capitalismo global prevalecen hoy en día, siendo el capitalismo cognitivo una de sus formas más potentes de dominación histórica”*, por lo cual, los saberes autóctonos y ancestrales han sido *“desprestigiados, deslegitimados e incluso usurpados y puestos en una jerarquía inferior como saberes de pueblos atrasados, subdesarrollados o primarios, y en el mejor de los casos han sido denominados como folklore¹⁴⁴”*. Como expone Roig¹⁴⁵ desde la tradición y concepción de la filosofía y desde el racismo epistémico, los países y sociedades no europeas han sido consideradas primitivas y atrasadas, es decir el pasado de Europa, ya que no han alcanzado el desarrollo de las fuerzas productivas ni los niveles de evolución social de la civilización europea.

Ahora bien, Crespo y Vila afirman que *“la cientificidad, articulada con el desarrollo del sistema capitalista, en muchos casos, han sido cómplices y servido como*

¹⁴¹ CRESPO, J. M.; VILA, D.: Saberes ancestrales, tradicionales y populares. *Buen Conocer - FLOK Society Documento de política pública*. Quito, IAEN, 2004, p. 31.

¹⁴² NAVARRO, J.; CALVO, T.: *Historia de la Filosofía*. Valencia, Anaya, 1983, p. 279.

¹⁴³ CRESPO, J. M.; VILA, D., *Op. cit.*, p.3.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 3.

¹⁴⁵ Cfr. ROIG, A.: *Teoría y Crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires, Terra Firme, 1981, pp. 231-232.

*herramientas para invisibilizar*¹⁴⁶” o incluso apropiarse de los saberes y conocimientos ancestral de los pueblos, cumpliendo de esta forma el proceso de reproducción de la lógica colonial imperialista y homogeneizadora. Por lo tanto, la fragmentación de los saberes ha desplazado y subalternado las formas culturales de la periferia, sobreponiendo ciertos modelos considerados como superiores sobre todo tipo de particularidad local, consecuentemente surge la necesidad de trascender esta situación y generar un diálogo de saberes que posibilite el reconocimiento de los aportes de grupos minoritarios y periféricos.

La academia como vía para la articulación de saberes.

La academia juega un papel importante en la construcción y valoración del conocimiento, ya que mediante los distintos procesos de investigación se puede recuperar y revalorizar saberes, tradiciones, principios, valores de los diversos personajes y elementos que son

parte de la identidad de pueblos y nacionalidades. Se considera que la inclusión de los distintos métodos de investigación son una herramienta valiosa que llevan a insertarse en la vida de comunidad al conocimiento de los fundamentos de su identidad, a la revalorización y recuperación de distintas prácticas que están siendo olvidadas o relegadas. A continuación, se abordará la incidencia de la academia, las ciencias y los gestores educativos en el proceso para la articulación de los saberes.

a) Participación de la Academia en la relación conocimiento y saberes educativos.

Cuando se hace referencia a la academia podemos identificar a los organismos educativos y a distintos profesionales cuya misión es orientar el conocimiento, la capacidad crítica, el diálogo y la apertura a distintas maneras de conocer de diversos destinatarios.

La participación de los docentes en la relación con los conocimientos y saberes educativos debe partir de una actitud ética y dialógica que

¹⁴⁶ CRESPO, J. M.; VILA, D., *Op. cit.*, p. 11.

permita inclusión de distintos saberes educativos ya que en la actualidad el Único conocimiento que está siendo valorado en los centros educativos es aquel que da respuesta al sistema, que reproduce lo que dice un libro, que contesta las preguntas de una evaluación memorística, el que genera bienes y servicios y deja a un lado aquel conocimiento ancestral.

Es importante que generemos comunidades de aprendizajes en donde se dé el espacio para generar la reflexión y se propongan alternativas que generen la inclusión pero sobre todo una apertura a nuevas formas de conocimiento que Freire¹⁴⁷ lo propone como lo inédito viable, aspectos que de acuerdo con Gadotti y Mafra¹⁴⁸ implican procesos de construcción de conocimientos que contribuyen a convertir diversas luchas populares en acumulaciones que posibiliten la transformación social.

Como propone Morin¹⁴⁹, para los tiempos actuales es preciso generar una academia transdisciplinar que lleve a una lógica inclusiva, que integre los saberes, que luche y elimine todo indicio de fragmentación del conocimiento como un fenómeno aliado de la lógica mercantil a la que se ha plegado la ciencia y el actual capitalismo cognitivo. El mayor inconveniente con un tipo de academia de corte estrictamente científicista y mercantil es que siempre termina por *“acallar la voz de su gente, que olvida las humanidades y abandona el espíritu crítico, reflexivo de los sujetos que dinamizan la historia de la sociedad”*¹⁵⁰.

Santiago Castro¹⁵¹ enfatiza que la universidad debe favorecer la transculturalidad beneficiando espacios para entablar diálogos y prácticas articulatorias con aquellos

¹⁴⁷ Cfr. FREIRE, P.: *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI, 1992, p.175.

¹⁴⁸ Cfr. GADOTTI, M.; MAFRA, M.: *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía: contribuciones para la pedagogía*. Madrid, CLACSO, 2010, p. 211.

¹⁴⁹ Cfr. MORIN, E.: *Introducción al Pensamiento Complejo*. París, GEDISA, 1990, p. 97.

¹⁵⁰ AGUILAR GORDÓN, F.: “Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Nº 19, 1, 2019, p. 24. Disponible en línea: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35715>

¹⁵¹ Cfr. CASTRO, S.: “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En CASTRO, S.; GROSGOQUEL, R.: *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, 2014, p. 87.

conocimientos excluidos por la episteme moderna que las consideraron míticas, orgánicas, supersticiosas, prerracional por el hecho de estar ligadas a poblaciones sometidas al dominio colonial europeo.

Invita a un cambio de mentalidad y de prácticas que sobrevaloran lo europeo y la imposición colonial de la visión occidental del mundo y las prácticas sociales, culturales, educativas, y cognitivas. Para Castro¹⁵² este diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Lo que implica descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento.

b) Rol del gestor educativo en la fragmentación de saberes.

En la actualidad, el papel del gestor educativo es de vital importancia para comprender cómo se manejan los saberes dentro del aula, así como la forma en la cual se pretende ordenarlos y demás características epistemológicas.

Para Álvarez, “*el gestor educativo es quien orienta y lidera en la institución u organización el direccionamiento estratégico, el clima organizacional y el manejo adecuado de conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo*”¹⁵³, es decir que su trabajo se inicia a nivel macro, donde se requiere de un direccionamiento efectivo que sea capaz de establecer con claridad cuáles son las metas que pretenden alcanzarse a partir de actividades específicas, este sería el papel de los directivos tanto a nivel estatal como a nivel institucional. En una dimensión más cercana al aula, los docentes son los llamados a aplicar las planificaciones y currículos teniendo en cuenta la necesidad de una concertación democrática entre los alumnos, lo cual podrá crear un ambiente idóneo para procesos de mejoramiento en el ámbito académico e inclusive a nivel personal; todo lo cual solo puede evidenciarse a partir de una evaluación consciente que dé

¹⁵² Cfr. *Ibidem*, pp. 56-57.

¹⁵³ ÁLVAREZ, S.: “Racionalidad y Método Científico”. En OLIVÉ, L.: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Racionalidad epistémica*, 9, España, Trotta SCSIC, 2006, p. 169.

cuenta de los avances y retrocesos que se viven en el aula. De igual manera según Correa *et al.*, el gestor educativo es alguien con capacidad para:

“liderar instituciones y organizaciones educativas en proceso de transformación, y de apertura al cambio y a la innovación en la gestión, a los avances de la ciencia y la tecnología y a la formación de un ser humano integral, capaz de interactuar en un mundo cada vez más complejo¹⁵⁴”.

Así, se comprende al gestor educativo como un líder, una persona que además de estar profesionalmente capacitada para guiar procesos educativos, puede visualizar a los cambios tecnológicos y científicos como herramientas y no como meras amenazas a la educación. En este sentido, el gestor educativo busca cimentar una práctica educativa basada en los más altos valores humanitarios, promulgando así la formación de seres humanos íntegros, que reconocen los problemas sociales

y ecológicos que los rodean, y que están preparados para buscarles soluciones reales.

Si se considera que los gestores educativos –sean estos directivos o docentes– se encuentran al frente de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es evidente que tendrán una importante influencia durante los procesos de fragmentación del conocimiento, ya que estos pueden iniciarse en los currículos, pero también pueden acrecentarse dentro del aula. Para Pereyra y Vidaurreta, el sistema educativo actual está *“caracterizado por la existencia de fragmentos autorreferenciados, como consecuencia de la falta de generación de una experiencia común, que permita la integración¹⁵⁵”*, integración que debe darse primeramente desde un ámbito social y luego también desde el ámbito epistemológico. De acuerdo con Robalino¹⁵⁶ si bien los docentes no tienen la potestad de alterar

¹⁵⁴ CORREA, S.; ÁLVAREZ, A.; CORREA, A.: *La función directiva y el gestor educativo*. Medellín, Luis Amigó Fundación Universitaria, 2004, p. 4.

¹⁵⁵ PEREYRA, S.; VIDAURRETA, S.: “Pedagogía, escuela y fragmentación”, *Memorias VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 2011, p. 7.

¹⁵⁶ Cfr. ROBALINO, M.: “¿Actor o protagonista? dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente”, *Revista PRELAC*, N° 1, Providencia, Santiago, OREALC/Unesco, 2005, p. 13.

el currículo como deseen, lo que les impide articular de mejor manera los saberes y conocimientos, pueden sin embargo realizar cambios dentro del aula que permitan vivir una experiencia educativa más cercana al objetivo de la transdisciplinariedad.

Es evidente que los gestores educativos tienen una gran influencia en la fragmentación de los saberes, sin embargo, en muchas ocasiones se encuentran atados de manos por lo cual el verdadero papel del docente debe ser el de formar a los estudiantes para que desarrollen un pensamiento crítico con respecto a los saberes y la forma en la cual se los clasifica, de esta manera serán las nuevas generaciones las que tomen conciencia sobre la necesidad de la transdisciplinariedad del conocimiento.

Hacia un diálogo de Saberes.

Se puede considerar el diálogo de saberes como un proceso de comunicación en que se encuentran e interactúan dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano, con la finalidad de comprenderse, reconocerse complementarse y generar consensos,

es decir reconocer al otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas.

El diálogo de saberes se da mediante un encuentro entre seres humanos donde ambos se construyen y fortalecen, así Bastidas y otros afirman que es “*un diálogo donde ambos se transforman*¹⁵⁷”. En el proceso de diálogo de saberes el método, la pluralidad y la participación de instituciones que posibiliten y viabilicen la articulación del conocimiento, son elementos indispensables en la construcción de un verdadero diálogo integrador e inclusivo, los cuales se presentarán a continuación.

a) Métodos que viabilizan un diálogo verdadero de saberes.

De acuerdo con Pérez¹⁵⁸ desde inicio de los años sesenta, el supuesto de que la ciencia debe su creciente éxito y su estructura racional al uso de un método de naturaleza

¹⁵⁷ VV.AA.: “El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud”, *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, Vol. XXVII, 1, 2009, Antioquia, Colombia, Editorial Team, p. 107.

¹⁵⁸ Cfr. PÉREZ, A.: “Racionalidad y desarrollo científica”, *Racionalidad epistémica*, N° 9, España, Trotta, S.A., 2006, p. 195.

universal deja de considerarse como un supuesto hegemónico. A decir de Mariano Artigas son “*los métodos utilizados por las ciencias son los medios que se emplean para conseguir sus objetivos*¹⁵⁹” pero no logran configurar el fundamento mismo de la rigurosidad científica.

Contrariamente al pensamiento de Paul Feyerabend (1970), en su primera etapa en la cual crítica la lógica del método científico racionalista, se considera que es preciso seguir reconociendo el rol y la importancia del método científico en el quehacer académico y científico actual. Es preciso que todo actor académico e investigativo debe ser capaz de entender y caracterizar adecuadamente las principales construcciones científicas que se utilizan en el proceso de la academia y de la investigación. Así por ejemplo, es imprescindible que se entienda lo es un concepto científico, un enunciado, una ley científica, una teoría, hipótesis, método, entre otras nociones básicas.

Por lo que Pérez¹⁶⁰ reconoce que hoy en día, es general la opinión de que el paradigma de la racionalidad humana está en los métodos, procedimientos y resultados de la ciencia experimental y de la tecnología racional. A partir de esto, se considera pertinente y necesario ampliar los horizontes de la racionalidad humana en el mundo de la ciencia y la cultura contemporánea para evitar los reduccionismos en lo epistemológico, lo metodológico e incluso lo antropológico. Por eso, al hablar sobre el método científico, no se lo debería identificar, sin más, con el método científico experimental. Para seleccionar el método a seguirse en los procesos investigativos o académicos, es preciso considerar la naturaleza de la ciencia en la que se desarrolla la actividad, así como los objetivos que se persigue.

Camargo¹⁶¹ considera que en la vida humana y en la actividad científica y académica, el momento teórico y el momento práctico se encuentran

¹⁶⁰ Cfr. PÉREZ, A., *Op. cit.*, pp. 74-75.

¹⁶¹ CAMARGO, M. E.: “Universidad y humanidades: la enseñanza de las humanidades en la universidad, un objeto histórico de saber y de poder”, *Revista Cuestiones de Filosofía*, N° 13, Tunja, Bogotá, Editorial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011, p. 106.

¹⁵⁹ ARTIGAS, M., *Op. cit.*, p. 67.

íntimamente relacionadas, se puede advertir que todas las ciencias tienen objetivos teóricos (búsqueda de conocimiento, de sentido) y, al mismo tiempo, objetivos prácticos (dominio de la naturaleza, mejora de la actividad humana en el nivel individual o en el social), es preciso por lo tanto, evitar visiones epistémicas que contraponen las ciencias teóricas *versus* las ciencias prácticas, como si se tratasen de dos formas irreconciliables de estudiar la realidad.

b) Instituciones encargadas de coordinar el diálogo de saberes.

Al hacer referencia a las instituciones encargadas del diálogo de saberes se debe hablar en primera instancia de la familia, comunidad, Estado, escuela, medios de comunicación, los cuales inciden en la construcción y valoración de los conocimientos tanto en el ámbito escolarizado como el presente en la cotidianidad de las distintas sociedades.

Se debe considerar que cada agente socializa al sujeto de la educación sus conocimientos, principios y valores.

Así tenemos que hay familias que tienen ciertas costumbres; la escuela diversas reglas de orden; la sociedad en la que se desarrolla el niño o el joven sus propias normativas, y los medios de comunicación y las TIC sus formas y mecanismos de información.

Para Colom, Bernabeu, Domínguez y Sarroma¹⁶² la familia tiene un papel socializador en la formación de la personalidad sociocultural de los hijos, es en ella donde se fundamentan y se fortalecen los valores de la escucha recíproca, del dialogo, de la valoración de lo diverso y sobre todo el compromiso de transformación con la sociedad. Lo que se aprende o desaprende en la familia es lo que se reproduce en los distintos espacios de la vida personal y social; es en la familia en donde los niños y jóvenes van construyendo el conocimiento social de la realidad a través de su actividad y experiencia, imitando a personajes que se convierten en sus referentes de vida los mismos que son sus padres o familiares queridos.

¹⁶² Cfr. COLOM, A.; BERNABEU, J.; DOMÍNGUEZ, E.; SARROMA, J.: *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. 2ª ed. Barcelona, Ariel, 2002, p. 277.

Los autores añaden que la familia se configura como una institución inculturadora viva y como agente de educación activa en su papel para la socialización de los niños y jóvenes que es compartido por el Estado, la escuela y los medios de comunicación.

Por otra parte, para Silvia, Silvia, Castellano, Lemme y Quiroga¹⁶³ es la comunidad la que da al ser humano el sentido de pertenencia y aporta características esenciales a cada persona, entre esas características se puede mencionar saberes, idiomas, las creencias, las ideologías políticas, los principios religiosos, supersticiones, leyendas, tradiciones, etc. Todos estos aspectos se impregnan cómo capital y herencia patrimonial de los seres humanos, elementos que harán apreciar su identidad y la de las distintas naciones. Norma López¹⁶⁴ agrega que la comunidad está llamada a la recuperación de los espacios para el diálogo y la reflexión, la recuperación de tradiciones, conocimientos que se

han quedado en la tradición oral y a la revalorización de personajes importantes que han contribuido con su contingente al desarrollo del país.

Estado: El estado como agente educativo es el encargado de asegurar el dialogo de saberes. Por ejemplo, en el artículo 28 de la Constitución de la República del Ecuador del 2008, se respalda dicho precepto que estipula:

“...Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones...¹⁶⁵”.

Este precepto permite el reconocimiento de la pluralidad y diversidad cultural, además del reconocimiento de los distintos saberes tradicionales presentes en cada uno de los pueblos y regiones que conforman el país, lo mismo que permite generar un aporte teórico, enriquecimiento cultural y el diálogo de dichos saberes con los denominados conocimientos científicos.

¹⁶³ Cfr. SILVIA, A.; SILVIA, C.; CASTELLANO, J.; LEMME, D.; QUIROGA, G.: *Familias, escuela, comunidad: vínculos educativos*. Córdoba: Secretaría de Educación, 2009, p. 19.

¹⁶⁴ Cfr. LÓPEZ, N.: *Escuela ciudadana: espacio de diálogo entre “las pedagogías” de la pedagogía freireana*. Buenos Aires, CLACSO, 2008, p. 119.

¹⁶⁵ ASAMBLEA NACIONAL DEL ECUADOR, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial, Quito, Lexis, 2008, art. 28.

Medios de Comunicación: La comunicación es un elemento clave en el proceso educativo, ya que permite expresar ideas, compartir experiencias, exteriorizar sentimientos.

De acuerdo con Serrano¹⁶⁶ los diferentes medios de comunicación se configuran en instancias informativas que facilitan los procesos de comunicación y las relaciones que se presentan en el aula de clase y fuera de ella. Además, como instancias de información deben ser aliados para generar el diálogo de saberes, la inclusión y valoración de lo diverso, desde un uso consciente y crítico que permita reconocer el aporte del diferente y lo diferente en el campo científico.

c) La pluralidad en el diálogo de saberes.

De Sousa Santos propone la ecología de los saberes que es una propuesta que “*supone la idea de una diversidad epistemológica del mundo, al reconocimiento de la pluralidad de conocimientos más allá*

*del conocimiento científico*¹⁶⁷”. Esto permite abrir los horizontes de la mente para dar paso a la aceptación de diversas formas de conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validar dicho conocimiento.

La ecología de saberes lleva implícito un reconocimiento de lo diverso para lo que se debe desarrollar la capacidad de escucha, aceptación de lo diverso en este caso del conocimiento del otro. Es así que, como manifiesta Baldeón¹⁶⁸ en los pueblos latinoamericanos, el principio del Sumak Kawsay comprende un conjunto de sabidurías ancestrales presentes en las comunidades indígenas desde la antigüedad, y para comprenderlas hay que recurrir a visiones cosmogónicas y cosmológicas distintas a las de occidente. Así mismo Baldeón enfatiza que el pueblo *kichwa* parte de la noción de que todo lo creado es parido, es producto de la relación de dos, aspectos que requieren dialogar, concertar, ponerse de acuerdo

¹⁶⁶ Cfr. SERRANO, J.: “Medios de Comunicación y Educación Hacia una cultura comunicativa”, *Revista Comunicar*, Nº 8, España, Grupo Comunicar Editores, 1997, p. 17.

¹⁶⁷ DE SOUSA SANTOS, B.: *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. Montevideo, Trilce, 2010, p. 50.

¹⁶⁸ Cfr. BALDEÓN, J.: “El Sumak-kawsay (Buen Vivir)”, *Documentos de Ocote encendido*, Nº 87, 2015, p. 16.

y establecer relaciones proporcionales y complementarias, y no unidades de medida como en las lógicas occidentales fundadas en la idea de la unicidad como referencia de medida de todas las cosas.

Estos planteamientos permiten pensar en una propuesta dialógica que lleve al reconocimiento, a la valoración de lo diverso y a la recuperación de conocimientos que están presentes en la cotidianidad de las familias, en las comunidades y en la tradición oral. Tal como lo afirman Moreno y Aguilar¹⁶⁹ no se puede ignorar la influencia de los preceptos culturales y la representación de la identidad histórica de cada pueblo, en la configuración de un modo específico de interpretar y responder a la realidad, pues son estos preceptos los que han forjado su vivencia de una ética personal y social, su praxis transformadora y el reconocimiento de los saberes y conocimientos legítimos.



*La academia en la actualidad,
Foundry Co (2015).*

Análisis e Interpretación de Resultados.

En esta parte del artículo se presenta el análisis y la interpretación de los datos obtenidos de las encuestas aplicadas sobre la fragmentación de saberes, dirigidas a estudiantes de humanidades, ciencias sociales y de la educación, así como a docentes universitarios y científicos en general. La encuesta realizada consta de catorce preguntas de tipo cerradas y mixtas, y fue aplicada a una población total de 186 individuos. Según la finalidad de la encuesta su carácter fue exploratorio, y en cuanto a su contenido de opinión, lo que permitió apreciar de forma directa las perspectivas actuales más comunes sobre el tema.

¹⁶⁹ Cfr. MORENO GUAICHA, J. A.; AGUILAR GORDÓN, F.: "Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes", *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, N° 27, Quito, Editorial Abya-Yala, 2019, pp. 251-252.

Tabla 1

Resultados Encuesta

1. ¿Cree que hay una fragmentación de los saberes en el quehacer académico y científico contemporáneo?	(f)	Si	No	Parcialmente	
	186	95 = 51.1%	67 = 36%	24 = 12.9%	
2. ¿Cree que existe un diálogo de saberes (entendidos tanto los occidentales como ancestrales) en la sociedad ecuatoriana actual?	184	68 = 37%	50 = 27,2%	66= 35,90%	
3. (Elija en orden de importancia siendo 1 el más importante y 4 el menos importante) El diálogo de saberes se realiza prioritariamente entre:	(f)	1°	2°	3°	
	186	Ciencias de la Educación & Ciencias Sociales	Ciencias Humanas & Ciencias Experimentales	Ciencias Exactas & Sociales Saberes Ancestrales & Occidentales	
4. (Elija en orden de importancia siendo 1 el más importante y 4 el menos importante) El diálogo de saberes se realiza prioritariamente entre:	(f)	1°	2°	3°	4°
	186	Académicos & Estudiantes	Expertos & Académicos	Académicos & Pueblos	Académicos & Empresas
5. ¿Considera pertinente que exista articulación y reconocimiento entre los diversos tipos de conocimientos?	(f)	Si	No	Parcialmente	
	178	142=79,8%	15 = 8,4%	21 = 11,8%	
6. (Elija en orden de importancia siendo 1 el más importante y 5 el menos importante) ¿Cuáles son las ciencias que en la actualidad responden a las necesidades concretas de la humanidad?	(f)	1°	2°	3°	
	186	Ciencias de la Educación	Ciencias Sociales	Ciencias Exactas	
		4°		5°	
		Ciencias experimentales		Saberes Ancestrales	
7. ¿Cuál es el método que, a su criterio, permitiría un diálogo verdadero de saberes?	(f)	Método experimental	Método Lógico-filosófico	Método dialógico	
	183	42=23%	50=27,3%	60=32,8%	
		Método pedagógico		Otro	
		29=15,8%		2=1,1%	

8. (Elija en orden de importancia siendo 1 el más importante y 5 el menos importante) ¿Cuáles son las operaciones intelectuales que permitirían la articulación de los distintos saberes?	(f)	1°	2°	3°	4°	
	186	Argumentación	Reflexión	Síntesis	Inferencia	
		5°	6°		7°	
		Análisis	Comparación	Observación		
9. ¿La ética aplicada también puede ser un mecanismo de integración de los saberes?	(f)	Si	No	Parcialmente		
	181	136 = 75,1%	15 = 8,3%	30 = 16,6%		
10. ¿Cuál considera que es la institución, llamada a coordinar el diálogo de saberes?	(f)	Academia	Estado	ONG		
	178	101 = 56,70%	52 = 29,20%	13 = 7,30%		
		Iglesia		Otro		
		6 = 3,37%		6 = 3,37		
11. ¿Cuáles son los fenómenos que inciden en la fragmentación del conocimiento?	(f)	Modelos y sistemas educativos		Medios de Comunicación		
	182	79 = 43,4%		78 = 42,9%		
		Globalización	Modelos de desarrollo	Otro		
		64 = 35,2%	23 = 12,6%	4 = 2,2%		
12. En la actualidad, ¿el gestor educativo (docentes, investigadores, directivos, animadores a cargo de procesos educativos) incide en la fragmentación de saberes?	(f)	Si	No	Parcialmente		
	182	97 = 53,3%	27 = 14,8%	58 = 31,9%		
13. En la actualidad, ¿las diferentes reformas educativas aplicadas en el sistema educativo ecuatoriano inciden en la fragmentación de saberes?	(f)	Si	No	Parcialmente		
	186	120 = 64,6%	21 = 11%	45 = 24,3%		
14. La riqueza tecnológica y de medios digitales de los últimos tiempos:	(f)	Contribuyen a la articulación de saberes		Favorecen a la fragmentación de conocimiento		
	182	116 = 63,7%		66 = 36,3%		

Fuente: Encuesta dirigida a estudiantes de humanidades, ciencias sociales y de la educación, así como a docentes universitarios y científicos en general.

Elaborado por: Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (2017).

A partir de la Tabla 1, se hace evidente la tendencia a la discriminación epistémica y la fragmentación de saberes dentro del quehacer académico y científico contemporáneo. Esto apoya la hipótesis de que solamente los conocimientos de carácter científico y comprobables experimentalmente, se presentan con autoridad y credibilidad; mientras que, los saberes que no se sometan a la rigurosidad del método científico experimental son discriminados y catalogados como pseudoconocimiento. A continuación se presenta el análisis y la interpretación de los datos obtenidos de las encuestas aplicadas sobre la fragmentación de saberes.

De la aplicación de la encuesta se desprende los siguientes análisis e interpretaciones:

En la pregunta uno ¿Cree que hay una fragmentación de los saberes en el quehacer académico y científico contemporáneo? el 51,1 % de los encuestados consideran que existe una fragmentación de saberes, mientras que otro 12,9 % lo niega. Resulta interesante constatar que un 36 % de la muestra considera que esta fragmentación es parcial, dejando la

puerta abierta a múltiples lecturas e interpretaciones acerca de la segmentación de conocimiento. Se puede considerar que estas respuestas reflejan un punto de vista concreto en el que se reconoce la incesante especialización en el ámbito científico y académico y que además comprende que se trata de un proceso de resquebrajamiento, negativo para la generación de nuevos conocimientos.

Entre las diferentes opiniones expresadas para la argumentación de esta pregunta, se puede considerar que existe una predominancia por explicar la fragmentación de los saberes a partir de cambios en la matriz productiva y del conocimiento actual –es decir una connotación política– diferencias claves entre los saberes y el conocimiento científico –lo que implica una connotación epistemológica– y también debido a la sobre especialización en ciertos ámbitos científicos. Resulta interesante comprobar que existen algunas respuestas que encuentran como responsables a los currículums académicos de escuela y colegio, aspecto que evidencia un vacío en la educación del bachillerato.



En la pregunta dos ¿Cree que existe un diálogo de saberes (entendidos tanto los occidentales como ancestrales) en la sociedad ecuatoriana actual? el 37% de los encuestados considera que existe un diálogo de saberes en Ecuador. Esta conducta es compleja ya que, en la pregunta número 1 de este cuestionario, la mayoría de encuestados consideró que sí existe una fragmentación de saberes. Apenas un 27,2 % de respuestas en esta pregunta considera que no existe un diálogo de saberes, mientras un 35,9 % piensa que existe un diálogo de saberes, pero de manera parcial. Estas divergencias con la pregunta número 1 podrían darse debido a que la pregunta actual brinda unos límites precisos –la sociedad ecuatoriana actual– mientras que la primera pregunta se refería en general a nuestras sociedades.

Los argumentos recogidos en esta pregunta muestra que los participantes reconocieron que, frente a la falta de comunicación entre saberes ancestrales y conocimiento occidental, el principal responsable es la falta de reconocimiento de los saberes indígenas, que han sido dejados

de lado por una clara preferencia por los conocimientos científicos occidentales. No se trataría únicamente de un problema ecuatoriano, sino de una visión eurocéntrica que todavía sigue afectado muchas zonas del mundo, especialmente aquellas que sufrieron procesos de colonización violenta. Un gran número de encuestados considera que este es un problema actual, de las generaciones contemporáneas que prefieren el conocimiento científico generado en los epicentros de poder que los saberes autóctonos.

En la pregunta tres destinada a ordenar por nivel de prioridad el diálogo de saberes se realiza entre diferentes ciencias, la mayoría de los encuestados consideran que este diálogo de saberes se realiza prioritariamente entre las ciencias de la educación y las ciencias sociales, probablemente debido a su cercanía en el ámbito epistemológico, donde ambas pueden enfocar sus estudios en problemas ligados a procesos educativos y su impacto en la sociedad; además habría que destacar que mantienen una estrecha relación en cuanto a aplicaciones metodológicas y



también los recursos utilizados para socializar sus resultados. En siguiente orden de importancia se encuentra el diálogo entre ciencias humanas y ciencias experimentales, es decir entre disciplinas que manejan un corte más humanista y ciencias enfocadas –principalmente– en aplicaciones experimentales de sus principios o descubrimientos teóricos. En tercer lugar, de importancia se puede hablar de un empate que tendrían los diálogos de las ciencias exactas con las ciencias sociales; y los saberes ancestrales con los saberes occidentales. En el primer caso –diálogo entre ciencias exactas y ciencias sociales– se trata de una relación que siempre ha estado atravesada por dificultades en todo orden epistemológico: desde la determinación de los objetos de estudio hasta las aplicaciones metodológicas, de manera que es comprensible que se encuentre en el último lugar de las respuestas. Finalmente, el diálogo existente entre saberes ancestrales y occidentales ocupa también el último lugar debido a un vacío existente entre ambos, que se ha constituido como resultado de un pensamiento eurocéntrico.

Con respecto a la posibilidad de otros tipos de relaciones para el diálogo de saberes, gran parte de los encuestados consideran que no existen otras posibles relaciones en los diálogos de saberes. Esto puede deberse a que en la pregunta precedente se reflejan los posibles diálogos más importantes o a desconocimiento. Existe también un número de encuestados que propone nuevos diálogos, pero lo hace a partir de las ciencias expuesta en la pregunta previa –por ejemplo, un diálogo entre ciencias sociales y ciencias humanas, entre ciencias exactas y ciencias experimentales– o en base a elementos que no son considerados como disciplinas autónomas.

En la pregunta cuatro destinada a ordenar por nivel de prioridad el diálogo de saberes que se realiza entre diferentes tipos sujetos del conocimiento, los encuestados consideran que el diálogo de saberes se da prioritariamente entre académicos y estudiantes, esto resulta bastante obvio si consideramos que la mayoría de respuestas fueron elaboradas por jóvenes estudiantes o por jóvenes que recientemente terminaron su carrera universitaria,



donde seguramente pudieron constatar que son los docentes los principales encargados de compartir los retos y ventajas de la interdisciplinariedad. Muy cerca, sin embargo, se encuentra también la relación entre expertos y académicos, de personas calificadas que no se dedican necesariamente a la docencia junto con docentes o investigadores, esta correspondencia es de vital importancia si consideramos la necesidad de diálogos metodológicos y el intercambio de nuevos datos e información. En tercer lugar, se encuentra la relación entre académicos y pueblos o nacionalidades, lo que evidencia la presencia de trabajos especializados –especialmente en el área de las ciencias sociales y humanidades– que buscan rescatar los saberes ancestrales y evidenciar su presencia en nuestras sociedades, así como buscar soluciones a sus problemas comunitarios. Finalmente se encuentra el diálogo entre académicos y empresa, evidenciados principalmente en proyectos que requieren de intervenciones en áreas de emergencia o de impacto ambiental y social, donde la empresa pública o privada requiere de estudios precisos

para conocer la realidad de los lugares donde pretenden desarrollar sus propuestas.

Con relación a la posibilidad de otras posibles relaciones, la mayoría de los encuestados no consideran que exista otro diálogo entre sujetos del conocimiento. Sin embargo, entre las respuestas destacadas se considera posible un diálogo entre ONGs y grupos sociales, situación que puede evidenciarse en muchos casos en la sociedad ecuatoriana contemporánea, especialmente cuando se trata de acceder a nuevas condiciones políticas para grupos minoritarios. Sería interesante constatar el tipo de conocimiento que se intercambia entre estos agentes, así como su calidad y sus formas de evidenciar los resultados. Igualmente, otra propuesta recurrente es la del diálogo entre empresa y estudiantes, que resulta un poco más difícil de considerar ya que las empresas públicas y privadas buscan el apoyo y el trabajo de expertos y académicos que puedan colaborar con sus proyectos gracias a su trayectoria, de manera que es menos probable que busquen a los estudiantes.



En la pregunta cinco ¿considera pertinente que exista articulación y reconocimiento entre los diversos tipos de conocimientos? el 79,8 % de los encuestados contesta afirmativamente a la pregunta, contrastándose positivamente con preguntas previas donde se reconocía la falta o carencia de diálogo entre saberes. Sin embargo, un 8,4 % no considera necesario esta relación, posiblemente porque opina que es poco probable que suceda o porque opina que la interdisciplinariedad es innecesaria. Finalmente, un 11,8 % de los encuestados considera que es necesario de manera parcial que exista una articulación y reconocimiento entre los diversos tipos de conocimientos, probablemente porque reconocen que dicho diálogo ya existe y únicamente podría ser mejorado o porque reflexionan que no puede existir un diálogo entre todos los saberes sin previamente un análisis de las condiciones disciplinarias particulares.

Ahora bien, muchas de las explicaciones solicitadas en la encuesta no son claras y otras únicamente afirman que es necesario reconocer todos los tipos de conocimiento ya que

cualquier ámbito del conocimiento está relacionado con otros tipos de conocimientos y saberes. De manera que se trata de un análisis epistemológico sobre la naturaleza misma del conocimiento, en cuanto elemento de la cultura humana que no se produce de manera aislada sino en conjunto con otras disciplinas. Se reconoce además en algunas respuestas que la verdadera finalidad del conocimiento científico es la comprensión de la realidad como totalidad y no como entidades independientes.

En la pregunta seis destinada a ordenar por nivel de prioridad ¿Cuáles son las ciencias que en la actualidad responden a las necesidades concretas de la humanidad?, los encuestados consideran que las ciencias de la educación son las disciplinas que más responden a las necesidades concretas de la humanidad por lo que las posicionan en primer lugar; esto resulta especialmente interesante constatando que un gran número de las personas de la muestra son estudiantes o jóvenes que han finalizado recientemente sus carreras universitarias, lo que significa que



existe un reconocimiento del importante papel que juega la educación y sus procesos dentro de la sociedad así como de la importante labor que cumplen los académicos y docentes. En segundo lugar, de importancia se encuentran las ciencias sociales, mismas que mantienen una estrecha relación con las ciencias de la educación y que por ello también son capaces de responder efectivamente a las problemáticas actuales. Seguidamente encontramos a las ciencias exactas que casi comparten el lugar con las ciencias experimentales, se trata entonces de una lectura que evidencia la importancia de los problemas de orden social, político y educativo por sobre las temáticas científicas clásicas. En último lugar encontramos a los saberes ancestrales, con lo cual se demuestra que las personas no reconocen la presencia de estos saberes en los ámbitos académicos ni en aplicaciones de la vida diaria.

En la pregunta siete ¿Cuál es el método que, a su criterio, permitiría un diálogo verdadero de saberes? las respuestas brindadas, son más ajustadas en cifras, ninguna de ellas supera al 50 %, demostrando así una

gran diversidad de opiniones. Se puede reconocer una mayoría del 32,8 % para quienes el método dialógico sería el método que permite un verdadero diálogo de saberes, es decir un método basado en el intercambio constante y equitativo de información y conocimiento; seguidamente un 27,3 % de los encuestados considera que los métodos que permitirían este diálogo son los de corte lógico-filosófico caracterizados por ser mucho más analíticos y reflexivos con lo cual el diálogo de saberes podría ser más profundo y enriquecedor, ya que trascendería del simple intercambio de conocimientos para fomentar una verdadera cultura interdisciplinaria. Un 23 % de los encuestados, considera que los métodos experimentales son los indicados, aunque en este caso queda abierta la puerta para un análisis más pormenorizado ya que en gran cantidad de ocasiones los métodos experimentales trabajan con datos cuantitativos generados a partir de ciencias exactas. Apenas un 15,8 % se decanta por los métodos pedagógicos a pesar de haber reconocido en la pregunta precedente que las ciencias de la educación son las disciplinas que



más ventajas aportan en la construcción del conocimiento y en la respuesta a las necesidades sociales más urgentes; esto representa, en cierto sentido, una paradoja, aunque también podría considerarse como una propuesta de aplicación del método dialógico en la educación.

En la pregunta ocho designada a ordenar por nivel de prioridad ¿Cuáles son las operaciones intelectuales que permitirían la articulación de los distintos saberes?, la mayoría de los encuestados consideran que la principal operación intelectual que permitiría la articulación de saberes es la argumentación, comprendida dentro del método dialógico como una herramienta de vital importancia para el intercambio de saberes e información. Seguidamente se encuentra la reflexión, como parte de los métodos lógico-filosóficos, que permite realizar un análisis pormenorizado de los saberes y brindaría una perspectiva más amplia del conocimiento. En tercer lugar, se encuentra el método de síntesis, que junto con el de inferencia –que ocupa el cuarto lugar– y el de análisis en el quinto lugar, también

corresponden a herramientas dentro del ámbito filosófico, y trabajan de manera conjunta en el diálogo e intercambio de saberes. En penúltimo lugar se encuentra la comparación, método que se aplica más comúnmente en ciencias exactas y experimentales; finalmente se encuentra la observación que es un método utilizado tanto en ciencias experimentales cuanto en ciencias sociales. Las respuestas brindadas a esta pregunta evidencian la predominancia de los métodos dialógicos y lógico-filosóficos en el intercambio de saberes y conocimiento, muy probablemente por estos métodos brindan suficiente espacio para compartir diferentes perspectivas en igualdad.

En la pregunta nueve ¿La ética aplicada también puede ser un mecanismo de integración de los saberes? el 75,1 %, considera que la ética puede ser un mecanismo de integración de saberes, comprendiéndola como una sección de la filosofía práctica y en tanto tal como una herramienta de amplio espectro y aplicación en diversos ámbitos de la sociedad. Apenas un 8,3 % considera que la ética no podría



cumplir esa función con respecto a los saberes, probablemente porque no es su ámbito de acción y finalmente un 16,6 % opina que solo parcialmente la ética podría abocarse en este proceso, considerando que existirán ámbitos donde realmente pueda tener algún impacto y otros donde la influencia será nula.

De acuerdo con las explicaciones, los encuestados opinan que la ética puede, efectivamente, influenciar positivamente en el diálogo de los saberes debido –principalmente– a la importancia que tiene en el ámbito social como generador de valores y de conductas positivas. Consideran que sin una dimensión ética la articulación de los saberes sería imposible y estaría incompleta, brindando así una visión sesgada de la realidad y de los procesos de generación del conocimiento. Reiteradamente aparecen conceptos como responsabilidad, igualdad, integración, comprensión de la diferencia, como elementos propios de la ética sin los cuales ni las disciplinas aisladas ni la interdisciplinariedad podría trabajar en pro de la vida humana y la sociedad.

En la pregunta diez ¿Cuál considera que es la institución, llamada a coordinar el diálogo de saberes? el 56,7 % de los encuestados, considera que la institución llamada a coordinar el diálogo de saberes es la Academia, representada por docentes, investigadores y jóvenes estudiantes que se encuentran en contacto directo con los saberes de las diversas disciplinas y el desarrollo de la ciencia, de manera que tanto los currículums como los grupos de investigación e inclusive las aulas de clase podrían convertirse en lugares donde se establecen diálogos de saberes igualitarios. En segundo lugar, con un 29,2 % se encuentra el Estado, como entidad de control que debería ser capaz de promover en todo momento encuentros y situaciones donde el diálogo de saberes se haga evidente y se maneje como una práctica constante, no como un suceso extraordinario. Un menor número de encuestados considera que este sería el trabajo de las ONGs que gracias a sus programas e investigaciones arrojan datos e información importante sobre la producción de conocimientos; finalmente existe un pequeño número



de personas que considera que esta actividad debería ser cumplida por parte de la Iglesia, en cuanto institución social encargada de numerosos procesos sociales.

En la pregunta once ¿Cuáles son los fenómenos que inciden en la fragmentación del conocimiento?, el 43,4 % de los encuestados considera que son los modelos y sistemas educativos los que promueven la fragmentación del conocimiento, probablemente porque los jóvenes estudiantes y los académicos reconocen este proceso en sus actividades diarias; de ahí que también esperen –como fue reflejado en la pregunta precedente– que sea la Academia la encargada de fomentar los diálogos entre saberes y conocimientos diversos. Bastante cerca, con un 42,9 % se encuentran los medios de comunicación que hoy en día se han convertido en valiosas herramientas pero que también, mal utilizadas, podrían estar influenciado de manera negativa al intercambio de conocimientos, debido en gran parte a la sobre especialización científica y a un mal uso de los medios por parte de los usuarios. En tercer lugar, con un 35,2 %, se encuentra la

globalización que debe analizarse como fenómeno englobante de los nuevos medios de comunicación y que ha permitido romper muchas barreras, pero también que pone en riesgo las particularidades culturales y étnicas. Finalmente, un 12,6 % de las personas encuestadas consideran que los culpables han sido los modelos de desarrollo, planes y programas que se aplican a nivel nacional o regional esperando obtener ciertos resultados, pero que interfieren de cierta manera con el diálogo de saberes.

En la pregunta doce ¿el gestor educativo (docentes, investigadores, directivos, animadores a cargo de procesos educativos) incide en la fragmentación de saberes actualmente? el 53,3 % de los encuestados considera que, los gestores educativos tienen influencia en la fragmentación de los saberes, probablemente ya que son ellos los encargados de formular los currículums, preparar las clases y escoger las temáticas a tratar; habría que considerar igualmente que en ocasiones estos gestores han tenido procesos de formación profesional que les han obligado a sobre especializarse, brindado así un cierto tipo de ejemplo



para las nuevas generaciones. Seguidamente un 31,9 % considera que esto sucede solo de manera parcial, considerando que si bien es cierto los gestores educativos tienen gran predominancia en la Academia, los jóvenes estudiantes también son agentes activos capaces de reconocer lo que sucede a su alrededor con respecto a la generación de conocimiento. Finalmente, un 14,8 % considera que los gestores educativos no tienen incidencia en la fragmentación de los saberes.

La pregunta trece ¿las diferentes reformas educativas aplicadas en el sistema educativo ecuatoriano inciden en la fragmentación de saberes actualmente?, el 64,6 % de los encuestados considera que las reformas educativas aplicadas en los últimos años en el sistema educativo ecuatoriano tuvieron incidencia en la fragmentación de saberes, esto debido a la evidente campaña por colocar en primer lugar de importancia a profesiones ligadas a las ciencias exactas y experimentales, dejando de lado a las ciencias humanas y humanidades en lo que ha dado por denominarse como “*cambio de la*

matriz productiva”, que si bien pudo haber nacido como una propuesta positiva para la estructura económica del país, a nivel epistemológico y académico ha impedido el normal desarrollo de investigaciones en el ámbito social y filosófico. A pesar de ello, un 24,3 % de las personas participantes en la encuesta considera que esto es solo parcialmente cierto, probablemente debido a que, si bien el Estado puede controlar muchos de los procesos económicos y educativos del país, las aulas de clase siguen siendo dominio de los académicos y estudiantes que pueden decidir hacia dirigir sus esfuerzos en el ámbito de la generación del conocimiento. Finalmente, apenas un 11 % de los encuestados considera que las reformas educativas aplicadas no han tenido ninguna incidencia en la actual fragmentación de los saberes.

La pregunta catorce sobre la influencia de la riqueza tecnológica y de medios digitales de los últimos tiempos, el 63,7 % de los encuestados considera que la riqueza tecnológica y los medios digitales desarrollados en los últimos tiempos favorecen a la fragmentación del conocimiento, lo cual



implica un uso negativo u inadecuado de los mismos en la educación. El restante 36,3 % de los encuestados opina que la riqueza tecnológica y de medios digitales de los últimos tiempos ha contribuido a la articulación de saberes, por ejemplo, en la socialización de resultados investigativos, o en el intercambio positivo de ideas, propuestas y metodologías. De acuerdo con Lesmes, Rodríguez y Naranjo es innegable que *“los medios digitales han logrado penetrar la vida cultural de los jóvenes de casi todos los segmentos de la sociedad y con su agenciar se ha desatado un cúmulo de transformación en la idiosincrasia que los caracteriza¹⁷⁰”*, sin embargo, a pesar de su gran aporte al proceso educativo y la inmensa puerta que esta abre a la información, es menester pensar sobre la necesidad de una guía que dirija el uso de los medios digitales a fin de configurar una educación más integradora.



*El conocimiento en el pasado,
Лариса Мозговая (2015).*

Conclusiones.

La presente investigación da cuenta de la dependencia epistemológica existente de los saberes que integran el quehacer académico, científico y socio-cultural actuales hacia las diversas formas de conocer de occidente, las mismas que se sitúan en condiciones preestablecidas por la sociedad. Además, se visualiza que en los diferentes períodos espacio-temporales se ha ido fortaleciendo la dependencia epistemológica de *“superpotencias”*, dando como resultado la subestimación del saber de las culturas latinoamericanas, por lo que urge el paso a nuevos modelos de fomenten el diálogo interdisciplinar en la construcción del conocimiento de los saberes ancestrales, y a ubicar líneas

¹⁷⁰ LESMES, L.; RODRÍGUEZ, E.; NARANJO, L.: “Tic y Educación: Los medios digitales en la educación”, *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021*, Buenos Aires, 2010, p. 3.

dialógicas que generen el pensamiento crítico y ampliado considerando la diversidad epistemológica.

Por otra parte, la intervención de la academia no puede ser discriminatoria acerca de las fuentes del conocimiento; por su carácter objetivo debería priorizar sobre todo los aportes al desarrollo científico como tal, y no formar juicios valorativos sobre la procedencia geográfica o social del mismo. De modo que, siempre y cuando exista un aporte para el progreso del conocimiento, convendrá fomentar prácticas de revalorización de los saberes, valores y principios de los pueblos autóctonos para que entren en diálogo con la ciencia, y así estar en capacidad de desarrollar propuestas cada vez más completas e integrales.

Tal como lo afirma Aguilar: *“el avance científico y tecnológico genera nuevas formas de ser, de pensar y de estar en el mundo¹⁷¹”*, que se ven reflejadas en la disposición de la academia actual para responder a los cambios en la sociedad.

¹⁷¹ AGUILAR GORDÓN, F.: “Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios”, *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, N° 11, 2011, p. 166.

Sin embargo, lejos de generar un ambiente de diálogo con otros tipos de saberes, la academia actual ha optado por desplazar e invisibilizar el aporte que pueden generar, recogiendo en sí misma y fragmentado sus saberes a especificidades muy valiosas para el desarrollo científico, pero totalmente desconectada para un saber integral.

Pereyra y Vidaurreta afirman que *“el desorden se produce como consecuencia de la expansión del conocimiento especializado¹⁷²”*, así, mientras en el ámbito de las ciencias humanas exista mayor fragmentación del saber, menor será su posibilidad de integración para entender los fenómenos globales.

Lo mismo se refleja a nivel educativo, donde los temas tratados en el aula y los grandes bloques planteados en los currículos escolares buscan ir a la par junto con los cambios y avances de la sociedad. Por lo tanto, es menester una revalorización de los estados actuales de la ciencia en su relación con la cultura y los saberes ancestrales, en pos de construir

¹⁷² Cfr. PEREYRA, S.; VIDAURRETA, S., *Op. cit.*, p. 7.



el conocimiento de manera colaborativa y cooperativa, superando de esta forma viejos antagonismos epistemológicos y visiones jerárquicas del quehacer científico contemporáneo.

Finalmente, de acuerdo con la investigación realizada y los datos obtenidos de la encuesta se afirma la tesis de que existe una marcada fragmentación y discriminación epistémica entre el conocimiento científico experimental, las ciencias humanas y los saberes ancestrales y culturales. Frente a la cual, se rescata la propuesta de De Sousa de Santos (2010) de una ecología de los saberes que lleve a trascender las concepciones heredadas del occidente moderno para impulsar nuevos enfoques que integren el pensamiento ecológico, aspecto que permitiría reconocer una forma de diversidad o de pluralidad epistemológica mediante el diálogo y la articulación de las ciencias y los saberes en pos de construir el conocimiento de forma integral.

Nuestro agradecimiento sentido a la Maestrante Sara Eugenia Madera Gómez por su valiosa colaboración realizada en la fase de estructuración digital de instrumentos y en la primera etapa de recopilación de información.



*Tendencias actuales de la ciencia,
Gerd Altmann (2016).*



BIBLIOGRAFÍA.

ÁLVAREZ, S.: “Racionalidad y Método Científico”. En OLIVÉ, L.: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Racionalidad epistémica*, 9. España, Trotta SCSIC, 2006, pp. 147-170.

ARTIGAS, M.: *Filosofía de la ciencia*. Pamplona, Eunsa, 1999, p. 291.

BALDEÓN, J.: “El Sumak-Kawsay (Buen Vivir)”, *Documentos del Ocote encendido*, N° 87, 2015, pp. 5-21.

CANDELERO, N.: *De la ciencia fáctica en general y la ciencia fáctica moderna. Una aproximación inicial a sus caracteres de científicidad*. Rosario, Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, 2005, p. 129.

CASTRO, S.: “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En CASTRO, S.; GROSGUÉL, R.: *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, 2014, pp. 79-92.

COLOM, A.; BERNABEU, J.; DOMÍNGUEZ, E.; SARROMA, J.: *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (2ª ed.). Barcelona, Ariel, 2002, p. 384.

CORREA, S.; ÁLVAREZ, A.; CORREA, A.: *La función directiva y el gestor educativo*. Medellín, Luis Amigó Fundación Universitaria, 2004, pp. 1-8.

DE SOUSA SANTOS, B.: *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. Montevideo, Trilce, 2010, p. 111.

FISCHL, J.: *Manual de Historia de la Filosofía*. Viena Colonia, Herder 2, 1973, p. 576.

FREIRE, P.: *Pedagogía de la Esperanza*. México, Siglo XXI, 1992, p. 273.

GADOTTI, M.; MAFRA, M.: *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía: contribuciones para la pedagogía*. Madrid, CLACSO, 2010, p. 352.

KLIMVSKY, G.: *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Argentina, A-Z editora S.A., 1997, p. 421.

LÓPEZ, N.: *Escuela ciudadana: espacio de diálogo entre “las pedagogías” de la pedagogía freireana*. Buenos Aires, CLACSO, 2008, pp. 113-126.

MÉNDEZ REYES, J.; MORÁN BELTRÁN, L.: “De la crítica a la modernidad a la autoafirmación del sujeto latinoamericano. Aportes desde el pensamiento de Arturo Roig”, *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 2012, pp. 59-67.

MORIN, E.: *Introducción al Pensamiento Complejo*. París, GEDISA, 1990, p. 176.

NAVARRO, J.; CALVO, T.: *Historia de la Filosofía*. Valencia, Anaya, 1983, p. 551.

OLIVÉ, L.: “Racionalidad epistémica”, *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, N° 9, España, Trotta, S.A., 2006, p. 200.

PÉREZ, A.: “Racionalidad y desarrollo científica”, *Racionalidad epistémica*, N° 9, 2006, España, Trotta, S.A., pp. 171-201.



PLATÓN: *Diálogos V: Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. España, Gredos S.A., 1988, p. 619.

ROBALINO, M.: “¿Actor o protagonista? dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente”, *Revista PRELAC*, N° 1, 2005, pp. 7-23.

ROIG, A.: *Teoría y Crítica del pensamiento Latinoamericano*. Buenos Aires, Terra Firme, 1981, p. 313.

SALCEDO GUTIÉRREZ, H.: *Epistemología o filosofar sobre la ciencia*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2014, p. 164.

SILVIA, A.; SILVIA, C.; CASTELLANO, J.; LEMME, D.; QUIROGA, G.: *Familias, escuela, comunidad: vínculos educativos*. Córdoba, Secretaría de Educación, 2009, p. 23.

SOLIS, C.; SALLES, M.: *Historia de la ciencia*. Madrid, Espasa, IV ed., 2008, p. 1192.

VV.AA.: “El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud”, *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, Vol. XXVII, 1, 2009, pp. 104-111.

ZEA, L.: *La Filosofía Latinoamericana como filosofía sin más*. México, Siglo Veintiuno, 1969, p. 115.

WEBGRAFÍA.

AGUILAR GORDÓN, F.:

- (2019): “Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, N° 19, 1, pp. 1-31. Disponible en línea: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35715> [Fecha de consulta: 06/04/2019].

- (2011): “Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios”, *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, N° 11, pp. 123-174. Disponible en línea: <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.06> [Fecha de consulta: 25/03/2019].

ASAMBLEA NACIONAL DEL ECUADOR, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial, Quito, Lexis, 2008, p. 119. Disponible en línea: <http://bit.ly/2O9A33m> [Fecha de consulta: 17/06/2019].

CAMARGO, M. E.: “Universidad y Humanidades: la enseñanza de las humanidades en la universidad, un objeto histórico de saber y de poder”, *Revista Cuestiones de Filosofía*, N° 13, 2011, pp. 97-112. Disponible en línea: <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n13.2011.676> [Fecha de consulta: 18/06/2019].

CRESPO, J. M.; VILA, D.: *Saberes Ancestrales, Tradicionales y Populares. Buen Conocer - FLOK Society Documento de política pública*. Quito, IAEN, 2004, pp. 1-48. Disponible en línea: <http://bit.ly/2y0Fy9G> [Fecha de consulta: 24/04/2019].



LESMESS, L.; RODRÍGUEZ, E.; NARANJO, L.: “Tic y Educación: Los medios digitales en la educación”, *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021*, Buenos Aires, 2010, pp. 1-13. Disponible en línea:

<http://bit.ly/2Y3n3vS>

[Fecha de consulta: 20/05/2019].

MORENO GUAICHA, J. A.; AGUILAR GORDÓN, F.: “Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes”, *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, Nº 27, 15 de julio de 2019. Disponible en línea:

<https://doi.org/10.17163/soph>.

[Fecha de consulta: 20/07/2019].

PEREYRA, S.; VIDAURRETA, S.: “Pedagogía, escuela y fragmentación”, *Memorias VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 2011, pp. 1-11. Disponible en línea:

<http://bit.ly/30QYiVE>

[Fecha de consulta: 19/06/2019].

SERRANO, J.: Medios de Comunicación y Educación Hacia una cultura comunicativa. *Revista Comunicar*, Nº 8, 1997, pp. 17-24. Disponible en línea:

<https://doi.org/10.3916/C08-1997-05>

[Fecha de consulta: 05/07/2019].

Universitat de Barcelona, Retos del Arte Global: Hacia una “Ecología de los Saberes”. Obtenido de Retos del Arte Global: Hacia una “Ecología de los Saberes”, 2016, p. 25. Disponible en línea:

<http://bit.ly/2JUZEYE>

[Fecha de consulta: 23/06/2019].

Láminas.

Portada.

<http://bit.ly/2y7Kz04>

Lámina 2.

<http://bit.ly/2SyfKeH>

Pixabay.com

Lámina 3.

<http://bit.ly/2JWSeny>

Pixabay.com

Lámina 4.

<http://bit.ly/2SyZB8x>

Pixabay.com

*Portada: *Diálogo de saberes.*

Gerd Altmann (2016), en Pixabay.com

