



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

**Carrera de:**

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Usurpación simbólica del Sumak Kawsay: Estudio crítico-comparativo en los libros de textos de Estudios Sociales de Educación Básica Superior de 2010 y 2016

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe

Autoras:

Hilda Carmita Loja Quizhpe

C.I.: 0104553417

Jessica Vanessa Pérez Loja

C.I.: 0106955024

Tutor:

Juan Carlos Brito Román

C.I.: 1716036122

Cotutor:

Josue Paul Cale Lituma

C.I.: 0150094456

**Azogues - Ecuador**

**Agosto, 2024**



**Resumen:**

La integración e interpretación del Sumak Kawsay en los libros de texto de Estudios Sociales de Educación Básica Superior derivados de los Currículos Nacionales de 2010 y 2016 de Ecuador nos revelan a través del discurso las formas de construir los conocimientos desde el imaginario estatal y los significados que contrae el Sumak Kawsay en las propuestas curriculares. En función de los conceptos identificados en los libros de texto, analizamos los significantes y sus significados conceptuales del “ser”, “estar” y “hacer” del Sumak Kawsay. Nos centramos en la configuración del Sumak Kawsay en el contexto educativo, considerando que, en otros contextos como políticos, sociales y culturales, los pueblos indígenas han interpelado el empleo de su cosmovisión sobre Sumak Kawsay por parte del gobierno y las autoridades estatales. En sentido de que la educación es estatal, el referente analizado ha tenido repercusión en la educación ecuatoriana. Nuestro objetivo, mediante el Análisis Crítico del Discurso (visto desde la Teoría Crítica de la Enseñanza) se enfocó en un estudio comparativo (a partir de un diálogo horizontal de saberes) entre los discursos escolares textuales y la perspectiva de los pueblos indígenas para evidenciar nuestro supuesto teórico de la existencia de un proceso de usurpación simbólica del Sumak Kawsay. Finalmente, en nuestros resultados se revela la usurpación simbólica mediante un proceso de intercambio simbólico que se toma el significante Sumak Kawsay pero no sus significados, influido por el ventriloquismo que vacían y degradan su sentido original y, posteriormente manifiestan nuevas formas de interaccionismo simbólico estatales (de sociedades frías - antropocéntricas) que no tienen ningún vínculo con la cosmovisión de los pueblos indígenas (de sociedades calientes - biocéntricas), como consecuencia los libros de texto se vendrían a transformar en instrumentos de reproducción escolar de violencia simbólica con características de una pedagogía dominante.

**Palabras claves:** Educación Básica Superior. Estudios Sociales. Sumak Kawsay. Usurpación simbólica.



## Uchillayachishkayuyay

Tantarinkuy pash hamutay pash sumak kawsaymanta hatun sapi yachaypa runakawsay yachay kamukunapi Ecuador mamallaktapa kawsaymarka paktayachaykunamanta llukshishkakuna (2010pish 2016pish), ñukanchikman kapakapuk yuyaymanta imashinatak yachaykunata rurana kan, shinallatak, unanchashkakunata sumak kawsayka paktayachay runanariksichikkunapimi tarichin rimaykachaywan rikuchin. Kay imakaykunawanka kamukunapi riksirishkakuna, unanchakpash unanchashkakunatapash kanamantapash tiyaymantapash ruranamantapash sumak kawsaypa kuskishkanchik. Sumak kawsaypa allichuraypi yachanawasipi yuyayrirkanchik, shuktak karmuyuntinkunapika runallaktakunapa yuyaytaka sumak kawsaymanta mutsushkakuna; kapakyaypi, wankurikawsaypi, kawsaywallpakpipash, chaymanta, paykunaka sumakchanata paykunapa yachaykunamanta atirishkakunami. Yachachiy mamallaktachiy pami kan, chaymanta, Ecuador mamallaktapa yachachiy pi imatukuy charirkami. Ñukanchikpa hatun paktay taripak kuskiy rimaykachaymanta (yachachiy taripak shimirimaymanta rikushkami) kay llamkayka chimpapurak killkallamkaymi kan (yachay sirik rimanakuykunamanta) kamukunapa yachakuk rimaykachaykunawan pash runallakta yuyaykunawan pash, kayka ñukanchikpa shimirimaytaka sumak kawsay shuwaymanta kamaynankapakmi kan. Tukurinkapak, ñukanchikpa tukukkunapi unanchak shuwayta rikuchirinmi, maypi unanchakta hapin, shinapash, unanchashkakunata mana hapinchu, chaymanta, alli unanchashkakunata chinkachinmi. Kaypika yachakukpa kamukunaka unanchak atipanakuk tukunmi.

**Pashay shimikuna:** Hatun Yachay. Runakawsay Yachay. Sumak Kawsay. Unanchak shuway.



**Abstract:**

The integration and interpretation of Sumak Kawsay in the Social Studies textbooks for Basic Higher Education derived from the national curricula of 2010 and 2016 in Ecuador reveal to us through discourse the ways of constructing knowledge from the state imaginary and the meanings that Sumak Kawsay acquires in the curricular proposals. Based on the concepts identified in the textbooks, we analyze the conceptual meanings and the signifiers of "being", "being" and "doing" of Sumak Kawsay. We focus on the configuration of Sumak Kawsay in the educational context, considering that in other contexts such as political, social and cultural, indigenous peoples have challenged the use of their worldview on Sumak Kawsay by the government and state authorities. In the sense that education is state-owned, the analyzed reference has had an impact on Ecuadorian education. Our objective, through Critical Discourse Analysis (seen from the Critical Theory of Teaching) focused on a comparative study (from a horizontal dialogue of knowledge) between textual school discourses and the perspective of indigenous peoples to demonstrate our theoretical assumption of the existence of a process of symbolic usurpation of Sumak Kawsay. Finally, our results reveal the symbolic usurpation through a process of symbolic exchange that takes Sumak Kawsay but not its meanings and signifiers influenced by ventriloquism that empty and degrade its original sense and, later, manifest new forms of state symbolic interactionism (of cold - anthropocentric societies) that have no link with the worldview of indigenous peoples (of hot - biocentric societies), as a consequence the textbooks would become instruments of school reproduction of symbolic violence with characteristics of a dominant pedagogy.

**Keywords:** Higher Basic Education. Social Studies. Sumak Kawsay. Symbolic usurpation.



## Índice del Trabajo

Introducción .....	7
Contextualización.....	8
Problematización .....	10
Pregunta de investigación .....	12
Justificación .....	13
Objetivos.....	15
Antecedentes Históricos.....	15
Marco teórico .....	17
Metodología.....	25
CAPÍTULO 1 .....	28
ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	28
Reconstrucción de los significados del Sumak Kawsay: entre la perspectiva de los pueblos indígenas en Ecuador y las interpretaciones del gobierno en los textos escolares .....	28
Significado del Sumak Kawsay para los pueblos indígenas en Ecuador.....	29
Significado del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2010 .....	30
Significado del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2016 .....	31
Análisis crítico comparativo de resultados sobre los significados del Sumak Kawsay.....	35
Significantes “ser”, “estar” y “hacer” del Sumak Kawsay.....	41
Significante ser del Sumak Kawsay para los pueblos indígenas en Ecuador .....	41
Significante <i>ser</i> del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2010 .....	44
Significante <i>ser</i> del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2016 .....	46
Significante <i>estar</i> del Sumak Kawsay para los pueblos indígenas en Ecuador .....	46
Significante <i>estar</i> del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2010 .....	48
Significante <i>estar</i> del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2016.....	49
Significante <i>hacer</i> del Sumak Kawsay para los pueblos indígenas en Ecuador .....	49
Significante <i>hacer</i> del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2010 .....	53
Significante <i>hacer</i> del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2016.....	55



Análisis crítico comparativo de resultados sobre los significantes del Sumak Kawsay entre la perspectiva de los pueblos indígenas en Ecuador y las interpretaciones en los currículos y libros de texto .....	58
CAPÍTULO 2.....	66
USURPACIÓN SIMBÓLICA.....	66
Intercambio simbólico y usurpación del Sumak Kawsay .....	66
CAPÍTULO 3.....	71
CONCLUSIONES.....	71
Referencias .....	74
Anexos.....	86

## Introducción

Los libros de texto son más que la imagen de una estructura curricular del sistema educativo. Son un espacio de memoria en el que se reflejan, como un espejo, los imaginarios colectivos dominantes en un tiempo o periodo determinado. También son una huella de los procesos y modos de comunicación pedagógica y la racionalidad didáctica que se implementan en la gestión de procesos de enseñanza aprendizaje (Ossenbach, 2014). Inserto en la lógica educativa de la modernidad, el Sistema de Educación Intercultural de Ecuador está regulado por el Estado, por ende, para la elaboración y aplicación del currículo y los libros de texto de todos los niveles (y subniveles), así como las áreas (y asignaturas) se establecen criterios y contenidos a partir del Reglamento General de Educación Intercultural (Asamblea Nacional, 2021).

A nivel general se han realizado investigaciones exhaustivas de currículos y libros de texto (niveles y áreas), centradas en problemáticas específicas del imaginario colectivo que las precede. En esta investigación en específico estudiamos la integración e interpretación del *Sumak Kawsay* por el imaginario estatal proyectado en los libros de texto derivados del Currículo Nacional de 2010 y 2016 como eje transversal para la formación de estudiantes del subnivel de Educación Básica Superior, en la asignatura de Estudios Sociales derivada del área de Ciencias Social (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2010; 2016). La pregunta de investigación del estudio es ¿Cómo ha interpretado el gobierno de Revolución Ciudadana la filosofía del Sumak Kawsay en los libros de texto de Estudios Sociales de Educación Básica Superior derivados del currículo de 2010 y 2016?

Nuestro supuesto teórico es que el Sumak Kawsay al ser un modelo holístico ha sido vaciado, reelaborado y resignificado por el gobierno, mediante un proceso de *usurpación simbólica*. Para ello, nos hemos propuesto como objetivo principal analizar y comparar (con la perspectiva indígena) mediante el análisis crítico del discurso sobre la incorporación e interpretación del concepto del Sumak Kawsay en los libros de textos de Estudios Sociales de Educación Básica Superior, derivados del Currículo de 2010 y 2016. Esto, a partir de un diálogo horizontal e intercultural de saberes, ya que consideramos la falta de una real escucha (del Sumak Kawsay), donde no se interponga un conocimiento o saber sobre otro en los procesos educativos. Ponemos énfasis en un pensamiento crítico con nuestro aporte académico teórico desde la formación docente Intercultural

Bilingüe, el cual nos ha permitido tener un acercamiento directo y experiencias en comunidades indígenas con un sin número de saberes y conocimientos (que hemos aplicado en la enseñanza aprendizaje) que están en auge y son válidos como cualquier otro. El ejercicio de la crítica permite cuestionar la construcción de conocimiento por imaginarios dominantes (en espacios educativos) que posibilite marcar una concientización para nuevas prácticas educativas horizontales donde la cosmovisión indígena o cualquier otro (conocimiento local) tenga un grado de validez e incidencia en las proyecciones curriculares y libros de texto de escolaridad obligatoria dentro de un país plurinacional e intercultural.

### **Contextualización**

A partir del siglo XVIII los sistemas nacionales modernos se empezaron a configurar. Lo que define a este periodo y lo distingue de otros es que los Estados-nación modernos sostienen y/o supervisan los sistemas educativos. En este contexto, las acciones educativas públicas suelen responder al proyecto político de los gobiernos de turno (Ossenbach, 2012). En la moderna estructura de los sistemas educativos contemporáneos, el currículo y los libros de texto son dos de los dispositivos centrales de control del aparato educativo estatal. Durante el siglo XIX en Europa surgieron problemas y disputas sobre la politización de intereses con relación a la intervención de los Estados en la organización de los sistemas educativos; es una discusión que no tardó en llegar a América Latina.

La propuesta de Condorcet limitaba la actuación del Estado para evitar el adoctrinamiento y moldear las conciencias y, de esa manera, garantizar la libertad de pensamiento; por otro lado, la propuesta de Lepeletier abogaba por una educación estatal con la finalidad de influir en la sociedad y construir ciudadanos leales a los nuevos Estados nacionales en formación. Más adelante, con una lógica similar, el sistema educativo de Napoleón se convirtió en un instrumento al servicio del imperio. Ante esta evidencia, Hobsbawm definió a la educación del siglo XIX como un instrumento coercitivo al servicio de una homogeneización nacionalista por parte del Estado (Ossenbach, 2012). La actual configuración de los sistemas educativos se remonta a los siglos XVIII, pero, sobre todo, al XIX y está determinada principalmente por la estatización de sus componentes administrativos, de supervisión e incluso pedagógicos.

Los nuevos Estados-nación surgidos en el siglo antes señalado se sirvieron de los sistemas educativos para consolidar su proyecto nacional y político. Los sistemas educativos privados tampoco escapan a esta lógica de estructuración estatal, pues debían ajustarse a las directrices educativas nacionales y están sujetos a los procesos correspondientes de rendición de cuentas (Viñao, 2002). Ossenbach (como se citó en Brito, 2019) menciona que América Latina no tardó en adoptar los modelos de sistemas educativos europeos. En el caso de Ecuador, con el régimen de García Moreno consolidado ya en el siglo XVIII el Estado asumió la organización del sistema educativo y, más adelante, a inicios del siglo XIX, la constitución política y la ley orgánica regularon el sistema educativo ecuatoriano (Ossenbach, 2001).

La lógica que acabamos brevemente de reseñar se encuentra vigente casi en la totalidad de países del mundo. En el Ecuador, se encuentra representada en la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), a través del Ministerio de Educación, en ámbitos administrativos y pedagógicos (Asamblea Nacional, 2021; MINEDUC, s.f.; Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2019). Desde luego, en el 2009, el Gobierno de la *Revolución Ciudadana* fue el primero en responder a la Constitución vigente, incorporado en su proyecto político el Buen Vivir basado en el paradigma *Sumak Kawsay* como orientador de todas sus acciones políticas, incluido el Sistema Educativo (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES], 2009).

En tal contexto, la integración del concepto Sumak Kawsay o Buen Vivir en el Sistema Educativo fue un resultado alterno de la lucha indígena consolidada desde la época de los 80s y 90s. Uno de los ejes centrales de esa lucha se oponía a la implementación del modelo neoliberal y capitalista, producto de la brecha colonial y republicana; por tal, el Sumak Kawsay se convirtió en un concepto político indígena, el cual emerge como alternativa al proyecto político neoliberal. En consecuencia, a través de levantamientos, movilizaciones y debates con el Gobierno de *Revolución Ciudadana*, en 2008 se configuró oficialmente el Proyecto Plurinacional e Intercultural en el Marco del Buen Vivir o Sumak Kawsay (Dávalos, 2008; Simbaña, 2011).

## Problematización

Varios autores (Ciccozzi, 2019; León, 2020; Macas, 2010b) han señalado que el modo de empleo y rol asignado al Sumak Kawsay por parte del gobierno diferían de sus paradigmas andinos-amazónicos<sup>1</sup> originales. Los autores ya mencionados han criticado en ámbitos políticos, sociales y económicos, por su instrumentalización asociada principalmente a modelos desarrollistas neokeynesianos. Zibechi (2009) manifiesta que el Gobierno, por un lado, proclamó y defendió el Buen Vivir, pero por otro impulsó la minería a cielo abierto en la Amazonia. Ante este hecho grupos indígenas liderados por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) se opusieron a este acto de explotación y el gobierno denostó a esta oposición, calificándola de *izquierda, indigenismo y ecologismo infantil*, opuesta al desarrollo.

En 2013, Alberto Acosta (Ministro de Energía y Minas de la *Revolución Ciudadana* y presidente de la Asamblea Constituyente de 2008) manifestó su desacuerdo referente a la incorporación de un modelo económico extractivo en el proyecto político de aquel gobierno, haciendo referencia a que va en dirección contraria y fuera del alcance del Buen Vivir (Gaudichaud, 2013). Esta argumentación por parte de Acosta delimita a comprender que ese proyecto político tuvo una “orientación desarrollista de tipo keynesiano” (Gaussens, 2016, p.36), especialmente mediante la extensión de la frontera petrolera y minera (Arévalo, 2014). En otras palabras, se atribuye que el “Buen Vivir fue instrumentalizado por la *Revolución Ciudadana* para articular un supuesto proyecto político de desmercantilización del trabajo, el dinero y los recursos naturales” (León, 2020, p. 155).

Sobre lo antes expuesto, se puede reconocer dos posturas con relación al Sumak Kawsay, por un lado, el gobierno de *Revolución Ciudadana* adoptó una posición influenciada por el modelo neokeynesiano de crecimiento económico, sustentado principalmente en la actividad extractiva. Y, por otro lado, diversos grupos y organizaciones indígenas interpelaron dicho modelo neokeynesiano, especialmente el componente extractivista. En ese sentido, el supuesto teórico de esta investigación parte de las siguientes premisas: el Sumak Kawsay implica un *modelo holístico* dentro de una lógica de armonización y equilibrio entre el ser humano y la naturaleza. El gobierno

---

<sup>1</sup>Viteri (2003) desarrolla el Sumak Kawsay desde la cosmovisión amazónica.

de la *Revolución Ciudadana*, por su parte, fue nekeynesianismo y, por tanto, se guiaban en un *modelo antropocéntrico* de desarrollo occidental. En consecuencia, postulamos la tesis de que la Revolución Ciudadana utilizó el concepto del Sumak Kawsay fuera de su lógica holística, adaptándolo a su proyecto político nekeynesiano (antropocéntrico). En este sentido, el concepto se redujo, o por lo menos dio un peso mucho mayor, a un concepto economicista del “bienestar” y, al igual que todas las corrientes económicas de Occidente, el nekeynesianismo se sustenta en el crecimiento económico; la naturaleza es asumida como un instrumento para alcanzar esta meta.

Hay que recordar que existieron varios conflictos entre el ejecutivo y algunas organizaciones indígenas. El gobierno tachaba de *ecologismo infantil* la oposición a varios proyectos extractivistas y para reivindicar el Sumak Kawsay, el gobierno debió necesariamente vaciarlo de su contenido original, reelaborándolo y resignificándolo en el proceso. Es necesario recalcar que el nekeynesianismo ha sido un modelo mayormente redistributivo de la riqueza (a diferencia del neoliberalismo) y su aplicación ha significado mejoras en la calidad de vida material de muchas personas. No es nuestro propósito atacar este modelo, sino señalar su incompatibilidad lógica con la filosofía andina del Sumak Kawsay (*Sumaq Qamaña* en Bolivia). Varios autores (por ejemplo, Medina, 2006) han señalado que estos no son modelos de acumulación, sino de un uso mesurado y sustentable de los recursos naturales, en que la austeridad se presenta como idea principal. Tampoco queremos idealizar a *todos* los movimientos indígenas y ecologistas, pues en su interior también se encuentran contradicciones y menos nos proponemos *esencializar* al mundo indígena. De lo que se trata es de señalar la incompatibilidad del concepto y su contenido asignado por el gobierno.

La razón de este supuesto teórico es debido a que, por lo general, cuando se toman las bases de cosmovisiones pertenecientes a los pueblos originarios y se las traslada a los mecanismos políticos, estas se vacían de su significado original, lo que da paso a la *usurpación simbólica*, que puede caracterizarse como un proceso de desplazamiento o traslación del sentido de ciertas matrices culturales, que luego son instrumentalizadas de forma estratégica según los intereses del poder de turno, a través de un vaciamiento del sentido originario, lo cual produce una degradación simbólica (Guerrero, 2004; 2010).

Los acontecimientos suscitados en entornos políticos, sociales, culturales y económicos antes descritos y la problemática que gira en torno a lo dicho, pueden reflejarse en la dimensión educativa, mediante la incorporación del “Sumak Kawsay” (MINEDUC, s.f.) como base referencial de las reformas curriculares, libros de texto, cuadernos de trabajo, entre otros recursos de educación para la enseñanza de los niveles educativos de escolaridad obligatoria de Ecuador, así como a sus áreas disciplinares. Resulta pertinente analizar si la inclusión del Sumak Kawsay por parte del gobierno en el Sistema educativo como orientador del currículo nacional pudo dar origen a este fenómeno: desplazado y vaciado el significado original del Sumak Kawsay en la dimensión educativa a través de un pensamiento discursivo hegemónico con una reinterpretación y resignificación vinculada a otras posturas contrarias al paradigma andino-amazónico original, que involucren cambios y procesos de tratamiento y transformación simbólica del Sumak Kawsay.

Por lo antes expuesto, el foco central de análisis crítico son los libros de textos de Estudios Sociales de Educación Básica Superior. En ellos se pretende analizar si los contenidos reflejan ciertos elementos discursivos sobre el concepto Sumak Kawsay que provoque el fenómeno de usurpación simbólica. Se propone estudiar estos materiales didácticos ya que “todas las escuelas que dependen del Estado poseen este libro de texto único<sup>2</sup>” (Gámez, 2022, p.146); sin embargo, es trascendental realizar el análisis de documentos complementarios con los que los textos se articulan: los Currículos Nacionales de 2010 y 2016. Cabe recalcar que no nos proponemos encontrar discursos proextractivistas o sobre crecimiento económico que se alcen directamente en nombre de la filosofía del Sumak Kawsay. Postulamos que el uso del concepto pasó a ser un clisé o un estereotipo y que su tratamiento discursivo no ayuda a comprender el verdadero sentido del mismo.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo ha interpretado el gobierno de Revolución Ciudadana la filosofía del Sumak Kawsay en los libros de texto de Estudios Sociales de Educación Básica Superior derivados del currículo de 2010 y 2016?

---

<sup>2</sup> Hasta 2009, la EIB contaba con los libros de textos “*Kukayo pedagógico*”. Desde ese año en adelante, se utilizan los textos de la educación hispana.

## Justificación

Partiendo del paradigma intercultural, la investigación busca entablar un diálogo horizontal de saberes mediante la escucha activa del otro; es decir, no hay un saber o conocimiento que se imponga a jerárquicamente, al contrario, se promueve un diálogo recíproco y armónico que reconozca la existencia y presencia de la alteridad, involucrando distintos conocimientos y maneras de saber previamente construidos a través de experiencias históricas (Tubay y Arteaga, 2022; Krainer y Prieto, 2022). Suponemos que no ha existido una real escucha en un sentido más amplio del Sumak Kawsay, sino ha sido tomado con un estereotipo.

Este trabajo busca entender cuál es la interpretación y significado del Sumak Kawsay desde un *modelo económico sustantivista* y, además comprender el cortocircuito simbólico del Sumak Kawsay con los proyectos nekeynesianos económicos del gobierno que podría ser la causa de proceso de usurpación simbólica. Si nos referimos a Modelo económico sustantivista es porque ha existido una solidaridad entre la teoría económica y los estudios antropológicos en la América Latina; la interpretación del “pensamiento indígena” se ha hecho desde la teoría social. Por ejemplo, el mundo andino y la interpretación de su filosofía deben mucho a Zuidema. Asimismo, la “economía sustantivista” de Polanyi o Sahlins se inspira en la reciprocidad y la redistribución andinas; modelos económicos no acumulativos ni de crecimiento constante (como el keynesianismo) que se ajustan al modelo del Sumak Kawsay. En tal sentido, es necesario entablar un diálogo crítico de saberes, en el sentido de Krainer y Prieto (2022):

El Pensamiento Crítico (PC) en América Latina se ha desarrollado con aportes académicos, teóricos y conceptuales, pero también se ha nutrido a partir de diferentes experiencias y procesos de reivindicación llevados a cabo por comunidades indígenas que son originarias del continente americano. De esta manera, el pensamiento y la acción crítica han podido aglutinar a diferentes actores sociales (institucionales, estatales y comunales) para poner en diálogo diferentes tipos de saberes y conocimientos con el fin de cuestionar las maneras dominantes de construir el conocimiento y transformar esas maneras hacia prácticas más horizontales en las que los conocimientos ancestrales y locales también tengan su respectivo

grado de validez e influencia en la construcción de un país intercultural, plurinacional y multiétnico. (p.177)

El estudio de los símbolos y los conceptos es de importancia para entender las relaciones sociales, culturales, políticas y educativas de las que el poder se sirve para el ejercicio de su hegemonía. En ese sentido, esta investigación aporta en la comprensión sobre procesos de usurpación de símbolos culturales que pueden ser politizados, a partir de otras interpretaciones y significados. En casos específicos, el estudio permite comprender posibles vínculos a un determinado orden político, pensamiento y paradigma, que vacía y transforma elementos simbólicos culturales, afectando directamente a la identidad de una cultura (indígena), a través del tratamiento de contenidos en los libros de texto de Estudios Sociales.

Para la comprensión intercultural de los significados divergentes en estos procesos, se debe desarrollar un pensamiento crítico en los individuos, incluyendo voces y otras perspectivas en el análisis del discurso educativo. Es esencial analizar los desfases entre los significados indígenas del Sumak Kawsay y su incorporación dentro de un modelo de crecimiento económico y acumulación constante, es decir, distinto al tipo de economía sustantivista que dicho concepto realmente representa. Los nuevos sentidos y significados asignados al Sumak Kawsay, se vieron reflejados en la proyección curricular de la educación ecuatoriana, por ende, es necesario el ejercicio de la crítica que reconozca los hechos políticos-educativos que se ejercen sobre símbolos de una cultura (Illarichi, 2015; Lara y Herrera, 2016).

Hacer uso de la crítica sobre procesos de usurpación simbólica y, a la vez exponerlos, permitirá entender la necesidad de proponer alternativas frente a esta situación, a futuros sujetos educativos, políticos y sociales que tengan el poder y el interés de hacerlo. Sobre todo, porque la problemática planteada es un punto débil que no es revisado y analizado, respecto a si verdaderamente la proyección curricular respondía a una educación para el Buen Vivir, reconociendo que es un principio establecido y vigente en la Constitución de Ecuador de 2008.



## Objetivos

### General:

- Realizar un análisis crítico - comparativo sobre la incorporación e interpretación del concepto del Sumak Kawsay en los libros de textos de Estudios Sociales de Educación Básica Superior derivados del currículo de 2010 y 2016.

### Específicos:

1. Identificar el concepto del Sumak Kawsay en los libros de texto de Estudios Sociales de Educación Básica Superior derivados del Currículo Nacional de 2010 y 2016.
2. Caracterizar los discursos escolares sobre el Sumak Kawsay aplicados en los contenidos de Estudios Sociales de Educación Básica Superior.
3. Sistematizar los discursos identificados en torno al Sumak Kawsay para el análisis crítico comparativo entre los discursos escolares con la referente cosmovisión andino-amazónica.

## Antecedentes Históricos

El Sumak Kawsay tiene una gran trascendencia histórica. Previo a la conquista española y la instauración de la colonia las comunidades indígenas mantenían su forma de vida y la organización de la misma bajo esta perspectiva filosófica, sin la existencia de una conceptualización como tal (Simbaña, 2011). Posteriormente, este referente filosófico tuvo sus primeros registros formales y su correspondiente neologismo, después de la configuración de las repúblicas dentro de una lucha antineoliberal por parte de los grupos indígenas en la época de los 80s y 90s. Esto debido a la interpelación por parte de ellos, hacia el modelo de desarrollo económico neoliberal y capitalista que fomenta el libre comercio impuesto por el Estado. Por ese motivo, se dio la reivindicación y rescate de este sistema filosófico, organizacional y de vida (Cortez, 2011; Simbaña, 2011).

Uno de los primeros registros se presentó en la propuesta de Alberto Taxo, en 1992. Él propuso desde la cosmovisión indígena la “concepción runa de la economía” que fomenta un equilibrio entre la naturaleza y el ser humano de forma integral bajo el principio de la reciprocidad, como base de un modelo económico socioecológico para esa generación y el futuro del planeta.

Otro registro se presentó en 1997, en el proyecto de la CONAIE, aunque sin emplear aún la terminología de Sumak Kawsay. Sin embargo, el proyecto hacía referencia a un modo de vida compuesto por la parte cultural y espiritual bajo la cosmovisión, los principios filosóficos, ideológicos y políticos de los indígenas, lo cual implica la parte integral, comunitaria, participativa, plurinacional, intercultural, además de la soberanía y la solidaridad (Cortez, 2011).

En el 2000, Carlos Viteri fue el primer indígena amazónico ecuatoriano en crear un registro o neologismo del Sumak Kawsay “como alternativa al desarrollo” (Hidalgo, Guillén et al., 2014, p.19). Después, en 2003, la comunidad de *Sarayaku kichwa* presentó un libro colectivo sobre la vida y la defensa del futuro, haciendo énfasis en la concepción del Sumak Kawsay que manejaba la comunidad y los aportes de Viteri, el cual pertenece a este pueblo. Más adelante, en 2004, aquel término indígena fue incorporado en el proyecto educativo de la Universidad Amawtay Wasi desde la perspectiva intercultural que involucra a todos los actores sociales, culturales y la naturaleza para la gestión y el desarrollo humano y alcanzar lo que llamaban el Buen Vivir (Cortez, 2011; Hidalgo, Guillén et al., 2014).

En los mismos años, el pueblo de Sarayaku enfrentó a las petroleras por la explotación de la naturaleza, y tiempo después los líderes de este pueblo, así como también la CONAIE tuvieron un alcance nacional y presentaron sus postulados oficiales entorno al Sumak Kawsay en el debate político nacional. Posteriormente, en 2007, el Movimiento Alianza PAÍS con el apoyo de los movimientos indígenas accedió al gobierno y controló la Asamblea Constituyente y Legislativa. En ese sentido, Alberto Acosta durante su periodo como Presidente de la Asamblea Constituyente expuso y difundió la obra de Carlos Viteri sobre el Sumak Kawsay publicado en el 2002. Luego, en el mismo año, participaron asambleístas representantes de la CONAIE, Pachakutik, y otros actores, en la redacción de la Constitución de 2008, en la cual incluyeron el Buen Vivir como traducción del término kichwa Sumak Kawsay, también se incluyó en los planes de Gobierno de Alianza PAÍS (desde 2009) y de Revolución Ciudadana Revolución Ciudadana (hasta 2021) (Hidalgo, Arias et al., 2014).

## Marco teórico

### Sumak Kawsay para los pueblos indígenas en Ecuador

Varios teóricos indigenistas han definido conceptualmente el Sumak Kawsay desde diferentes perspectivas y recreaciones, el cual se ha transmitido y se transmite de forma oral en las comunidades indígenas kichwas que tiene poco contacto o nada con otras culturas (Hidalgo, Arias et al., 2014). Los autores generalmente han coincidido de forma perspectiva en sus propuestas al momento de definir Sumak Kawsay; sin embargo, otros han manifestado una concepción diferente en cuanto a su significado. Los intelectuales kichwas que coinciden en su definición: Viteri (2003) indígena amazónico de Sarayaku; Kowii (2009) indígena otavaleño; Macas (2010b) de nacionalidad kichwa Saraguro; Maldonado (2010a) kichwa otavalo; Chancosa (2010) indígena otavaleña; hacen referencia que el término es kichwa del *runa shimi* que significa lengua o idioma del ser humano.

Los autores mencionados hacen referencia al primer término Sumak como ideal, perfecto, grandeza, superior, bueno, bello, hermoso, excelencia y alegría. Maldonado (2010a) a pesar de coincidir con los demás, manifiesta que Sumak es complejo como algo ya realizado, completo y alcanzado. Otra intelectual, Pacari (2013), indígena otavaleña, señala al término como un alcance máximo. El segundo término Kawsay, para los mismos intelectuales, significa la vida y existencia. Para Maldonado (2010a) kawsay es estar viviendo de forma completa y realizada, pero Macas (2010) por su parte habla del kawsay de la acción de estar siendo y realizando constantemente. Sumak Kawsay en su totalidad para todos los intelectuales mencionados significa la vida en plenitud o plenitud de la vida (Viteri, 2003; Kowii, 2009; Macas, 2010a; Maldonado, 2010; Chancosa, 2010, Pacari, 2013).

Viteri (2003) señala que el concepto *Súmak Káusai* “alude a una condición ideal de existencia sin carencias o crisis, a una situación de vida armónica, deseable e ideal” (p. 47); sin embargo, en un artículo previo de Viteri (2002) relaciona de forma sinónima el concepto *súmac káusai* con *alli kawsay* significando buen vivir o vida armónica en permanente construcción y que debe ser objetivo de todo ser humano. Al igual que Chuji (2010) kichwa amazónica, el Sumak Kawsay es buen vivir o vida en armonía, pero se construye a través de la práctica y las experiencias. Tanto Viteri (2002; 2003) y Chuji (2010) indican que el Sumak Kawsay significa tener los conocimientos necesarios



para mantener y controlar el suelo sano, articular los pisos climáticos, manejar los procesos productivos, entre otros elementos vitales, buscando llevar adelante una gestión de las bases espirituales y la autosuficiencia familiar y comunitaria a partir de los principales valores<sup>3</sup> locales como la *llakina* (solidaridad), *kunakuna*, *maki purina* o *ranti ranti* (reciprocidad) y, redistribución.

Macas (2010b), por su parte, expresa que Sumak Kawsay es la columna vertebral del sistema comunitario construido de forma colectiva a través de las formas de convivencia, coexistencia, relación e interacción, de manera integrada, de las cuales llevan a construir condiciones armónicas y de equilibrio entre la comunidad humana y demás formas de existencia en la naturaleza, las cuales permiten alcanzar la plenitud de toda la comunidad ampliada. “La vitalidad de todas las existencias constituye la vida y, en esta relación vital, se construye la concepción y la práctica del sistema comunitario” (p. 183). Maldonado (2010a) expresa que este concepto es una forma de vida bella que se presenta como lo ideal de un proyecto social, esto debido a que desde la visión indígena se cosecha lo que se cultiva.

Mediante el proceso antes descrito se construye y determina el Sumak Kawsay, cultivando relaciones entre el ser humano y la naturaleza, al igual que la armonía y otras formas de relación y existencia. Es decir, “lo que se hace se cosecha” (Maldonado, 2010a, p. 200). Del mismo modo, Pacari (2013) plantea algo similar, refiriéndose a que, “sólo en la medida en que haya respeto a la Madre Naturaleza hay Sumak Kawsay” (p. 348). Chancosa (2010) manifiesta que Sumak Kawsay es un sueño por alcanzar, especialmente posicionando a las mujeres, ya que, su rol de “dadoras de vida” en todo sentido, es complejo alcanzar el Sumak Kawsay, a menos que se consideren sus actividades y se destine las mismas condiciones de oportunidad en cuanto a tiempo y espacio que sus compañeros.

Macas (2010b) y Maldonado (2010a) expresan que Sumak Kawsay es completamente diferente a *Alli Kawsay*, debido a que tienen dos significados, valores y sentidos diferentes. Primero porque la traducción de *alli kawsay* corresponde únicamente al Buen Vivir siendo lo bueno, deseable, confortable haciendo referencia al bienestar comunitario humano. Para Macas (2010b)

---

<sup>3</sup> Valores de una economía de autosuficiencia desarrollados conceptualmente en la página 51. Asimismo, los significados conceptuales del Sumak Kawsay se profundizan en el análisis de resultados de esta investigación.



el Sumak Kawsay es una institución que se da únicamente en las vivencias de sistemas comunitarios kichwas lejanos a otro tipo de sistemas de vida. Maldonado (2010a) por su parte se refiere al Sumak Kawsay es una trascendencia superior al *alli kawsay*, ya que este define la calidad de relaciones con y en la naturaleza. Oviedo (2011a) juzga estas diferencias de conceptos de una forma crítica, haciendo alusión que se comete *anatopismo* (algo fuera de lugar) por otros intelectuales, debido a que se crea una confusión entre estos dos términos.

Para Oviedo (2011a), *alli kawsay* también es buen vivir, pero *sumak kawsay* es “Convivir en Armonía y Límpido, como cabalmente lo han definido los kichwas de la Amazonía ecuatoriana. Y Buen Vivir tampoco es sinónimo de Convivir en Armonía y Equilibrio, pues es solo una parte de ella” (p. 271). En síntesis, se puede decir que el Sumak Kawsay es “*la vida en plenitud*” concretada y alcanzada dentro de una fase superior que cultiva relaciones e interacciones cósmicas, holísticas, armónicas y equilibradas entre toda la comunidad ampliada (vital y espiritual) a partir del mantenimiento constante de todos los ciclos y proceso naturales y espirituales (Viteri, 2003; Maldonado, 2010b; Macas, 2010b; Chuji, 2010).

### **Interaccionismo e intercambio simbólico**

Los símbolos son el medio para construir el sentido social que rige las acciones humanas y sociales. La conducta humana se transforma en acción simbólica cargada de significados. Al mismo tiempo las acciones humanas y sociales son las que construyen como producto final sus símbolos, los cuales no se simplifican a construir la realidad de forma metafórica, por el contrario, los símbolos son referentes de sentido para la acción social y política. “El sentido que se expresa en los actos culturales, entendidos estos como diversas formas de discurso social que se manifiestan de manera múltiple, tanto en palabras como en acciones” (Guerrero, 2004, p. 42).

La configuración de símbolos de una cultura o sociedad atraviesa un proceso de *interaccionismo simbólico* entre actores sociales, los cuales asignan significantes (neologismos) y significados a los símbolos de forma interpretativa y para posteriormente ser comprendidos de una cierta manera dentro de una realidad y así operar dentro de ella. No obstante, para que funcione la interacción simbólica de una realidad social, los integrantes del grupo deben estar de acuerdo en comprender y compartir tanto los significados del significante y su sentido del símbolo. En caso de

no ser así, se da lugar a otro proceso denominado *intercambio simbólico* (diferente al interaccionismo simbólico), en donde únicamente se está de acuerdo en el significante (parte externa) del símbolo, pero no en los significados (acordados inicialmente), variando así su interpretación y comprensión, lo que produce otras acciones sociales y nuevos sentidos (e interaccionismo) del símbolo en función de otros significados (Guerrero, 2010).

Visto esto de la *semántica* y *semiótica*<sup>4</sup>, en contextos pluriculturales, el intercambio simbólico como una relación asimétrica se da cuando se toma el significante de un símbolo pero se le da nuevos significados (imponiendo otros) a diferencia del interaccionismo simbólico como una relación simétrica que se da (en contextos interculturales) cuando se toman los significantes y los significados de los símbolos y, se da un diálogo entre partes de símbolos distintos con un diálogo recíproco de ida y vuelta. En este sentido, la comunicación y acciones (y las leyes que rigen) en un modelo intercultural debe estar dentro de los lineamientos o parámetros del interaccionismo y no del intercambio simbólico. (Guerrero, 2010; De Saussure, 1995).

Una cultura o sociedad compuesta por tejidos simbólicos que orientan la producción de sentidos en el “ser, estar y hacer” puede atravesar por situaciones de lucha entre sujetos internos o externos del grupo cultural o social respecto al control de sentidos de un símbolo en cuanto a su significante y sobre todo sus significados, visto esto desde el poder de interpretación. Como consecuencia, la cultura o sociedad “y sus construcciones simbólicas pueden ser instrumentalizadas ya sea para el ejercicio del poder y la dominación o ser empleadas para su impugnación” (Guerrero, 2010, p. 146).

Cada sociedad justifica sus orígenes, su pasado, presente y futuro a partir de constructos culturales y simbólicos desarrollados a través de la historia. Sin embargo, cuando agentes externos toman estos símbolos, y a partir de ellos construyen un ordenamiento social que les posibilite la legitimación manteniendo un orden dominante, se caracteriza como proceso de *usurpación simbólica* (Guerrero, 2010). Este proceso es la acción de apropiarse, despojar y apoderarse del símbolo, ejerciendo a través de diversas estrategias como la imposición, violencias simbólicas,

---

<sup>4</sup> De Saussure (1995) aborda que la semiología “nos enseñará en qué consisten los signos y cuáles son las leyes que los gobiernan [...] Mientras que la semántica “estudia los cambios de significación” (p. 43).

seducción y complicidad. Ya que la fuerza de construcción que tienen los símbolos ajenos sirve para legitimar y ejercer el poder, sobre todo desde estas dos últimas, seducción y complicidad, de forma sutil para el control de imaginarios y cuerpos desde un nuevo marco simbólico legal.

Entonces, durante este proceso los símbolos sufren o pasan por un fenómeno de traslación de sentidos, donde dejan de tener su sentido inicial para ser transfigurado y resemantizado (Guerrero, 2010). Como consecuencia, las interacciones simbólicas en torno a ese símbolo construido inicialmente se debilitan y pasa a ser un simple intercambio simbólico, lo cual provoca empobrecimiento, distorsión, vaciamiento y finalmente degrada el significado del símbolo, por ende, facilita su instrumentalización y manipulación para reconstruir significados o dar un nuevo universo de sentidos y prácticas en función de los intereses del poder político. Este proceso de usurpación se ha convertido generalmente en una “estrategia para la administración liberal y el control político de la diversidad y la diferencia, a fin de que estas sean útiles a los requerimientos del capital transnacional, del mercado global” (Guerrero, 2010, p. 149).

### **Filosofía sociopolítica y educativa de la República de Ecuador**

La supervivencia de los pueblos originarios en América Latina les ha permitido estar en auge más de 518 años mediante luchas y resistencias durante la instauración colonial y republicana (Chancosa, 2010).

La llegada de los colonizadores con sus afanes de conquista, cegados por el sueño de El Dorado y la canela, poco se diferenció del arribo de sus descendientes que fundaron la actual República. Ambos, conquistador y republicano, cuyos emblemas de civilización y modernidad han pretendido imponernos, han sido los dueños de una razón y una ciencia extraña que, para dominar el mundo y la naturaleza, la divide, la fragmenta, la desfigura y la desconoce. (Sarayaku, 2003, p. 80)

Desde esa lógica, “la República de Platón, como el primer planteamiento literario-filosófico de una comunidad ideal”, se extendió de Europa hasta Latinoamérica (Oviedo, 2011a, p. 294). Posteriormente, la lógica del Derecho Romano tuvo gran influencia en la filosofía sociopolítica de la Constitución de la República de Ecuador debido a que:

Tiene como antecedente histórico el Derecho ecuatoriano al Derecho Romano, el que influye a través del Derecho español, durante la etapa de la conquista y colonia, a través del Derecho francés, nacido del Código Civil Napoleónico y de los otros Códigos europeos, los que sirvieron de inspiración a las codificaciones nacionales, influidos todos por el Derecho Romano [...] El sistema legal, es el latino-romano, la Ley es la principal fuente del derecho. (Díaz y Antúnez, 2017, p.350)

El derecho romano se esquematiza y sintetiza en la pirámide de Kelsen para articular los diferentes niveles normativos y transmitir la filosofía nacional a través de una estructura jerárquica compuesta por normas jurídicas y leyes que rigen al país (Galindo, 2018; Kelsen, 1960; Cocha et al., 2023). En este sentido, Hans Kelsen propone una teoría desde una perspectiva piramidal. Su teoría se “expresa en una jerarquía normativa, que expresa la prelación de normas, que debe respetarse, para fines de sometimiento de normas de inferior alcance o referencia, con normas más generales o de carácter más amplio” (Galindo, 2018, p. 126). El caso de Ecuador no es la excepción teniendo en cuenta los antecedentes presentados, por lo tanto, desde esta perspectiva se presentará la jerarquía normativa educativa de Ecuador con base en la pirámide de Kelsen.

### Ilustración 1

#### *Jerarquía normativa educativa del Ecuador*



**Nota:** Elaboración propia a partir de Galindo (2018), Asamblea Nacional (2008; 2021).

La Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural son los documentos rectores

que permiten exponer la estructura piramidal normativa, la cual va desde la jerarquía más alta hasta la subordinada (Asamblea Nacional, 2008; 2021). La Constitución es un complejo conjunto de principios consolidados en un documento formal que se diferencian entre unos y otros, dependiendo del poder político distribuido entre varias instituciones constitucionales que reconoce a los ciudadanos. Además, establece una serie de leyes, reglamentos, derechos y deberes fundamentales con supuestas garantías jurídicas eficientes.

Por lo general, en el llamado *Tercer Mundo*, la mayoría de las Constituciones, a pesar de mantener su originalidad, están inspiradas en la ideología liberal y socialista. (Bobbio et al., 2015). En ese sentido, la vigente Constitución de la República del Ecuador de 2008 reconoce a la educación como un derecho y esta debe responder a los intereses públicos del Estado, el cual, tiene deberes, garantías y responsabilidades para dar cumplimiento. Es por eso que el Estado actúa a través de la autoridad del Sistema Nacional de Educación para designar políticas y programas educativos, además de gestionar y controlar las actividades educativas (Asamblea Nacional, 2008; 2021).

Para considerar un derecho y obligatoria la educación en la Constitución vigente de 2008, previamente se desarrolló un primer Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 que fue aprobada en una consulta popular de 2006 y posteriormente se reflejó en la Constitución con leyes y reglamentos aprobados por la Asamblea Nacional y, además se incluyeron en los proyectos políticos, debido que el gobierno de turno debía acatar y asumir el contenido del Plan Decenal de Educación aceptado en de la Consulta Popular. El Plan Decenal tenía como objetivo mejorar la calidad educativa con relación a los niveles de aprendizaje en “jardín de infantes” “primaria” y “secundaria” e incorporación de adultos que no concluyeron la educación formal. También, la existencia de una mejor infraestructura y eficiente, la calidad de aprendizajes, profesionalización y capacitación de docentes, y finalmente el presupuesto para una transformación educativa (MINEDUC, 2006; TEDx Talks, 2017).

La Ley orgánica de Educación Intercultural (LOEI) oficializada en 2011, es un documento que declara exponer normas específicas para dar cumplimiento con los derechos, obligaciones y garantías para la educación, desde sus principios y fines en el Marco del Buen Vivir. La LOEI regula

la estructura, los modelos de gestión, niveles, modalidades, el diseño y aplicación obligatoria de un currículo nacional. Además, establece que la autoridad educativa del Sistema Nacional de Educación tiene la responsabilidad de promover la publicación de libros y textos nacionales de conformidad con la Constitución Ecuatoriana (Asamblea Nacional, 2021).

Como se mencionaba en el Plan decenal de Educación del Ecuador uno de sus objetivos era mejorar la calidad educativa en el ámbito del aprendizaje. En ese sentido, se aprobó por parte de la Asamblea Nacional el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural que se encarga de regular y disponer criterios generales sobre la obligatoriedad de expandir los currículos nacionales en todas las instituciones independiente de sus modalidades. El Reglamento General es un referente obligatorio en la elaboración de libros de texto y otros materiales educativos. Del mismo modo, establece los criterios para el contenido del currículo y libros de texto (Asamblea Nacional, 2021; 2023).

### **Libros de Texto de Estudios Sociales de Educación Básica Superior**

Los libros de texto como soporte del currículo de los sistemas educativos son espacio de memoria (y espejo de la sociedad), en los cuales se van materializando imaginarios colectivos y los rasgos de la sociedad constituida, la cual se apropia de los contenidos de la instrucción, convirtiéndolos en una *paideia* (formación integral) de un ethos pedagógico – social. “Los libros son, para decirlo con la expresión propuesta por Roger Chartier, una «representación» del mundo que los produce y de la cultura que se los apropia” (Ossenbach y Somoza, 2014, p. 35). A su vez, los libros de texto sostienen:

«circuitos de poder» que reflejan una economía política y que están basados en el control de las corporaciones. Un texto, en este orden de cosas, no sólo mostraría el estado del conocimiento escolar en una determinada disciplina o área curricular, sino las ideologías de sus redactores y aun las que éstos atribuyen de forma anticipada e implícita a los sujetos que lo han de leer y estudiar. (Ossenbach y Somoza, 2014, p. 37)

El libro de texto cumple tres funciones principales. La primera, como un soporte curricular de la vulgata escolar, es decir, lo que se pretende transmitir en las instituciones, en cuanto a las

disciplinas de cada nivel. La segunda, como espejo de la sociedad que produce programas, imágenes, valores, actitudes, estereotipos, ideologías con características de enfoque dominante que se configura como currículo explícito y oculto. Por tal razón, el libro de texto se expresa en clisés basado en reproducciones miméticas (copias) de modelos reductivos de la ciencia y la cultura según el centro de interés. La tercera, como huella de procesos y modos de comunicación pedagogía y didáctica que configuran una ratio (razón) de procedimientos y recursos de la/el docente para la enseñanza – aprendizaje (Ossenbach y Somoza, 2014).

En Ecuador el Sistema de Educación Intercultural tiene varios niveles y subniveles de educación obligatoria. Los niveles son; inicial, básico y bachillerato. En nuestro caso nos centramos en el nivel básico el cual tiene cuatro subniveles; Preparatoria, Básica Elemental, Media y Superior, de los cuales nos enfocamos en el subnivel de EGB Superior que está compuesto por 8.º, 9.º y 10.º. Aquellos grados están comprendidos por las siguientes áreas (y asignaturas): Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales (Estudios Sociales), Ciencias Naturales, Educación Física y Educación Cultural Artística, de las cuales, analizamos libros de texto del área de Ciencias Sociales en la asignatura de Estudios Sociales (MINEDUC, 2010; 2016)

En cuanto a los libros de texto de la asignatura de Estudios Sociales de EGB Superior, en las reformas curriculares de 2010, su finalidad es ofrecer a los estudiantes una cierta visión global, de la sociedad en la que están inmersos, la ubicación, origen y evolución histórica, basado en un “marco de la Geografía y la Historia del mundo, especialmente de América Latina” (MINEDUC, 2010, p. 23). Los libros de texto correspondientes al Currículo Nacional vigente desde 2016 abordan temas “de historia, identidad, espacio y convivencia, los cuales se desarrollan en una serie de aprendizajes que van desde lo más cercano e inmediato hasta lo más lejano y mediato, tanto en términos temporales cuanto geográficos, sociales y culturales” (MINEDUC, 2016, p. 260).

### **Metodología**

La metodología de esta investigación se basa en el paradigma sociocrítico, el cual está centrado en las transformaciones sociales y en su análisis (Arnal et al., 1992). Este paradigma está apoyado en la Teoría crítica de la enseñanza, determinando la educación como una práctica social que está vulnerable a todas las deformaciones ideológicas (Carr y Kemmis, 1988). El método utilizado fue el

Análisis Crítico del Discurso (ACD) que tiene inferencia investigativa en los lazos generados tanto el lenguaje semiótico (palabras, signos, símbolos e imágenes), verbal (esquemas textuales, superestructuras, metatextos, rótulos o etiqueta y fórmulas fijas), y de poder, desarrollando nexos cognitivos entre las estructuras discursivas y las estructuras sociales de las que surgen. (Van Dijk, 1980; 1992; 1999). El enfoque metodológico es el cualitativo, con el fin de comprender y describir los significantes y sus significados socioeducativos subjetivos (Vega et al., 2014).

Esta investigación es de tipo documental, centrada en la búsqueda, procesamiento, almacenamiento y análisis de datos de los libros de texto y currículos, para posteriormente, realizar la presentación sistemática de nueva información de este tema de investigación. En ese sentido, el estudio está dentro de la modalidad no interactiva (McMillan y Schumacher, 2005; Tancara, 1993). Además, es un estudio comparativo, que contrasta los resultados identificados en torno a Sumak Kawsay.

El conjunto de métodos secundarios está compuesto por el análisis documental y la hermenéutica. El análisis documental, en esta investigación radica en identificar, seleccionar la información bibliográfica para posteriormente ser analizada (Dulzaides y Molina, 2004). A partir de la hermenéutica, compuesta por procesos de interpretación y comprensión de los contenidos sociales y el contexto en el que surgen (Barrero et al., 2011). Para ello se empleó la estrategia de revisión bibliográfica que rastrea y analiza los documentos relacionados a la investigación; entre ellos, currículos y libros de texto (LT) de Ecuador (Coral, 2016).

Para la selección de muestra y el procedimiento recopilación de la misma, inicialmente, se rastreó (obtuvo y seleccionó) en la web currículos y libros de texto que tuviesen vínculo con los planes de gobierno en base al “Buen Vivir”, los cuales estuvieron vigentes entre el periodo 2009-2021, por ende, fueron de nuestro interés para esta investigación y, por tal razón, consideramos los siguientes recursos educativos;

*La Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica Superior en el área Estudios Sociales de 2010 (MINEDUC, 2010), y el vigente Currículo Nacional de Educación General Básica Superior en el área Estudios Sociales de 2016 (MINEDUC, 2016).* De los libros de texto se recopiló los LT derivados los currículos mencionados, de los cuales se encontraron en la

web disponibles únicamente los LT integrados y por asignatura (publicados en 2020) de 8.º, 9.º y 10.º de EGB Superior en el área de Estudios Sociales correspondientes al currículo de 2016. Por lo tanto, para la recopilación de los LT de 8.º, 9.º y 10.º de EGB Superior en el área de Estudios Sociales correspondientes al currículo de 2010, se seleccionaron LT físicos que posteriormente fueron escaneados y sus contenidos convertidos de imagen a texto mediante el Reconocimiento Óptico de Caracteres (OCR) de la aplicación *ABBYY FineReader*, para posteriormente procesar, sistematizar y analizar los datos de estos recursos educativos.

El instrumento de procesamiento y análisis de datos fue el software MAXQDA, una herramienta de análisis cualitativo de datos (texto, imagen, etc.), donde se optó por una codificación manual de la muestra seleccionada, adicionalmente se realizó la codificación de los registros documentales de los pueblos indígenas en Ecuador con relación al tema de análisis. En ese sentido, se codificó segmentos de texto, desarrollando *categorías* a partir de *códigos*, subcódigos y sus respectivos *memos* (ideas que abordan cada categoría) para ser filtrados en cada material educativo (MAXQDA, s.f.). Posteriormente se elaboraron tablas (anexo 1) para la sistematización de resultados por cada categoría y los respectivos códigos en función de la perspectiva de los pueblos y nacionalidades *kichwas* y de los currículos con sus respectivos libros de texto.

Estos resultados, posteriormente fueron caracterizados en el *capítulo 1* en base a las categorías y códigos creados, seguidamente sistematizamos las caracterizaciones por criterios de comparación para el respectivo análisis crítico comparativo sobre el Sumak Kawsay entre la perspectiva (cosmovisión) de los Pueblos Indígenas en Ecuador y la interpretación del Gobierno presente en los discursos escolares.

## CAPÍTULO 1

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### Reconstrucción de los significados del Sumak Kawsay: entre la perspectiva de los pueblos indígenas en Ecuador y las interpretaciones del gobierno en los textos escolares

Nosotras, hemos considerado una secuencia de elementos semánticos para configurar las categorías de análisis de esta investigación, a partir de lo mencionado por Guerrero (2004; 2010). Para él, los símbolos tienen; 1) significantes (parte general o superficial) y 2) significados (interna y profunda) del “ser”, “estar” y “hacer” que cobran sentido dentro de una cultura o sociedad. En función de esos dos elementos se configuraron las siguientes categorías de análisis para identificar las dos perspectivas en torno al Sumak Kawsay, tanto de los pueblos indígenas en Ecuador y las interpretaciones del gobierno en los textos escolares.

**Tabla 1**

*Categorías de significantes y sus significados del Sumak Kawsay*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>
<p><i>Significante</i> Sumak Kawsay</p> <p>Esta categoría lo relacionamos al concepto general sobre el <i>Sumak Kawsay</i> que se presenta. La concepción que planteen puede ser propia o por otros interlocutores. Es decir, cada postura presenta una interpretación, visión y sentido en cuanto al significado del Sumak Kawsay.</p>	<p>Perspectivas de los pueblos indígenas en Ecuador.</p> <p>Perspectivas del Gobierno</p> <p>La perspectiva de los pueblos indígenas corresponde a los significados originarios con sentidos propios e iniciales.</p> <p>La perspectiva del gobierno presente en los discursos escolares es una interpretación (externa) de significantes que no han sido creados o dado un sentido inicial por el gobierno.</p>
<p><i>Significados de los Significantes</i> “ser”, “estar” y “hacer” del Sumak Kawsay</p> <p>La categoría significados la consideramos como la parte interna del Sumak Kawsay. Es decir, esta categoría permite comprender de manera profunda cómo funciona una sociedad tanto en el “ser”, “estar” y “hacer”.</p>	<p><i>Ser</i></p> <p>Cómo funciona una sociedad tanto en el “ser” de una comunidad, naturaleza, animales, cosas tangibles e intangibles, personas, por ende, saber las características que atribuyen según cada perspectiva ¿Qué es? ¿Qué son? ¿Cuál es? ¿Cuáles son? ¿Quién es? ¿Quiénes son?</p>



---

<i>Estar</i>	El “ <i>estar</i> ” de todos los seres, las condiciones y situaciones en las que están, el espacio y el lugar que ocupan.
<i>Hacer</i>	El “ <i>hacer</i> ” que corresponda a las acciones que cumplen aquellos seres, bajo las condiciones o situaciones en las que están, según cada perspectiva cultural, social o política.

---

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Guerrero (2004; 2010).

Una vez configuradas nuestras categorías, desde el Análisis Crítico del Discurso se revisó el lenguaje verbal presente en esquemas de texto en diferentes partes de la organización de los currículos y libros de texto, por ejemplo: los ejes transversales, destrezas con criterios de desempeño, principios, actividades de conocimiento previo, evaluación de seguimiento, entre otros. En función de esa revisión textual, los significados del Sumak Kawsay que logramos identificar los caracterizamos en el siguiente orden: primero, la perspectiva original de los pueblos indígenas, luego, la interpretación del gobierno en los libros de texto derivados del currículo de 2010 y, después del currículo de 2016. Posteriormente, esos significados los sistematizamos (tabla 2) según cada perspectiva. Finalmente, realizamos un análisis crítico comparativo de los significados del Sumak Kawsay considerando similitudes y diferencias. Asimismo, para los significantes “ser”, “estar” y “hacer” presentamos sus significados con el mismo orden de caracterización, sistematización (tabla 3) y análisis comparativo.

### **Significado del Sumak Kawsay para los pueblos indígenas en Ecuador**

El significado Sumak Kawsay para los pueblos indígenas en Ecuador es “Vida en plenitud” o “Vida Ideal”, es decir un estado de plenitud de toda la comunidad vital. Es una concepción formada por Sumak que es lo bello, hermoso, perfecto, ideal, bueno y realizado; y también por el Kawsay que es la vida, existencia digna, plena, equilibrada y en armonía. Viene a ser el resultado final de cultivo de relaciones e interacciones holísticas de toda la existencia vital y espiritual a partir del mantenimiento constante de los procesos vitales que se manifiesta en una fase superior de la vida,

es decir concretada en un sistema de vida (*Kapak Ñan*) en equilibrio y armonía interna y externa con toda la comunidad ampliada (Viteri, 2003; Maldonado, 2010b; Macas, 2010a; 2010b; Chuji, 2010).

Este concepto, se caracteriza por tener un posicionamiento biocéntrico desde una cosmovisión holística. Biocéntrico debido a que descentra al ser humano (antropocentrismo) y posiciona a la naturaleza entera y todos sus elementos, incluido al humano, como uno más en un solo sistema total y holístico (Ereú de Mantilla, 2018). En ese sentido, presenta una cosmovisión que está compuesta por el *cosmos* que es todo lo que está alrededor no solo la parte material sino también lo espiritual, además esta cosmovisión se compone por la *visión* que es un punto de vista del cosmos (Atupaña, 2017). Esta visión holística de entender que todos los componentes como: conocimientos, territorio y elementos de la naturaleza están interrelacionados como un tejido (Swiderska y Argumedo, 2006).

### **Significado del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2010**

De los libros de texto correspondientes a la Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica Superior en el área Estudios Sociales de 2010 (MINEDUC, 2010) se evidencian tres conceptualizaciones que aborda el significado del Sumak Kawsay, en el libro de texto 8.º de Estudios Sociales de EGB Superior (LT1\_8) (MINEDUC, 2013). La primera aparece dentro de los principios del buen vivir, señalando que para los pueblos indígenas “lo bello, hermoso y bueno” es la totalidad de la frase del Sumak y al Kawsay. En este caso, el concepto es carente de contenido. Es bastante acortado y reducido.

En la segunda conceptualización aparece como tema para el dominio de destrezas con criterio de desempeño. En la definición abarca más características, mencionando que para los pueblos indígenas significa buen vivir compuesto por el sumak que es la realización hermosa e ideal de los seres de este planeta, y el kawsay que es una vida digna y en plenitud, en donde que los seres humanos deben vivir sin perjudicarse a partir de la armonía y equilibrio con la naturaleza y todas sus dimensiones sin causar daños. Esto está sustentado en que los seres vivos forman parte de un tejido de saberes (MINEDUC, 2013).

En la tercera conceptualización, aparece en un contexto de interpretación por parte de la Constitución. Se propone la construcción del sentido desde otro tipo de paradigma, es decir, se pretende ver al desarrollo desde el Sumak Kawsay con ciertos elementos ancestrales, pero no se menciona cuáles. También se incluye la intención de preservar la naturaleza (MINEDUC, 2013). En este planteamiento, no se puede emitir un criterio preciso ya que no ofrece información completa. Pero muestra una intención de generar procesos de combinación o fusión de dos perspectivas paradigmáticas para el funcionamiento de una sociedad.

Con relación a los conceptos anteriores, se ha identificado actividades que se presentan para los estudiantes en el LT1\_8, ya que en el currículo demanda una conceptualización del Sumak Kawsay (MINEDUC, 2010). En una primera actividad abierta de conocimiento previo se propone que los estudiantes expresen su punto de vista sobre lo que significa Sumak Kawsay. Posteriormente, en una actividad de evaluación con enfoque de selección múltiple con opciones centradas en el último esquema de texto que es ver al desarrollo desde el Sumak Kawsay (MINEDUC, 2013).

### **Significado del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2016**

De los libros de texto correspondientes al Currículo Nacional de Educación General Básica Superior en el área Estudios Sociales de 2016 (MINEDUC, 2016), identificamos significados del Sumak Kawsay en libro de texto de 9.º (LT2\_9) solo de la asignatura, libro de texto integrado de 10.º (LTI\_10) y en el LT de la asignatura de 10.º (LT2\_10) (MINEDUC, 2020d; 2020e; 2020f). De los cuales, identificamos tres concepciones, las cuales consideran al Buen Vivir como traducción de Sumak Kawsay. El primer concepto es simple y aparece en el contexto de deberes y derechos, en él se hace referencia que el Sumak Kawsay es la existencia vital armónica de todos los seres.

Por otra parte, una segunda concepción aparece en un contexto relacionado con el desarrollo humano dentro de la Constitución. Se menciona un nuevo paradigma de desarrollo humano integral con relación a la naturaleza como un medio de desenvolvimiento, poniendo en el centro al ser humano y su calidad de vida. Posteriormente, se profundiza la idea de desarrollo humano del Sumak Kawsay como una meta alcanzar para una vida digna centrada en la satisfacción material,

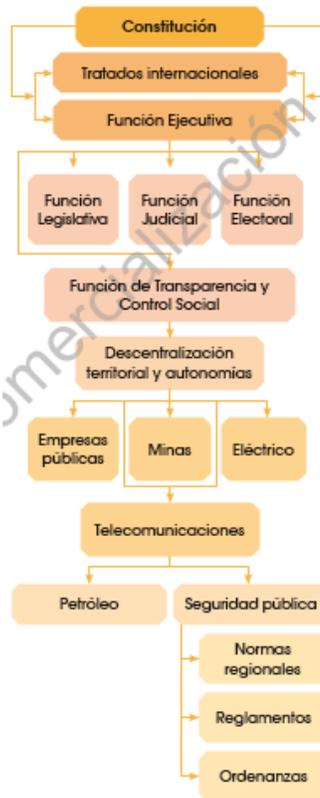
reducido a una convivencia amorosa y en paz con la naturaleza, y la igualdad para todos. Adicionalmente se menciona y se recalca que ese desarrollo pospuesto en Ecuador no tiene nada que ver con el desarrollo económico individualizado del capitalismo que se hace rico por las explotaciones de recursos naturales y que causa daños ambientales (MINEDUC, 2020d; 2020f).

Este segundo concepto se vincula con el desarrollo económico. De modo que tiene contradicciones internas por mostrar implícitamente un posicionamiento antropocéntrico, debido a que concibe al ser humano como el centro de todo, impulsado por su desarrollo económico y político (Ereú de Mantilla, 2018). Sí, por un lado, se recalca no buscar un desarrollo capitalista, individualista y dependiente de la minería, por otro se propone una organización y funcionamiento del país a partir de la dependencia social, económica y política centrada en la minería y el petróleo (MINEDUC, 2020e), tal como se evidencia en la siguiente estructura:



## Ilustración 2

### Organización económica del Ecuador



**Fuente:** Gráfico de MINEDUC (2020e, p. 182).

Finalmente, en el esquema de texto más largo se presentan definiciones politizadas desde perspectivas no indígenas, donde todas las definiciones están centradas en un modelo indígena que integra a las demás personas, haciendo alusión a una serie de derechos democráticos del Sumak Kawsay como la igualdad y justicia, al igual que los derechos económicos y financieros para una vida en plenitud (MINEDUC, 2020e). Si bien los textos que responden a los currículos de 2010 y 2016 abordan el concepto del Sumak Kawsay como un *significante* cuyos *significados* se aproximan a los sentidos expuestos por las organizaciones y los intelectuales indígena.

En los textos del 2016 también encontramos una noción antropocéntrica de desarrollo, afín a la ideología y la praxis desarrollista neokeynesiana que caracterizó el proyecto político de la



Revolución Ciudadana. Este modelo antropocéntrico continúa vigente, con el agravante de que el componente desarrollista y redistributivo de aquel modelo vienen sufriendo un constante retroceso, con el fin de favorecer la apropiación cada vez más privada de los recursos y su expatriación, así como por el retroceso del Estado y su consecuente desvinculación con la atención a las necesidades de la población.

## Análisis crítico comparativo de resultados sobre los significados del Sumak Kawsay

**Tabla 2**

*Sistematización de significados del Sumak Kawsay*

<b>Criterio de comparación</b>	<b>Pueblos indígenas</b>	<b>Currículo 2010</b>	<b>Currículo 2016</b>
Significado lingüístico	Vida en plenitud	Buen Vivir	Buen Vivir
Sumak Kawsay	Es “Vida en plenitud” o “Vida Ideal”, es decir un estado de plenitud de toda la comunidad vital.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Bello, hermoso y bueno”.</li> <li>• Es la realización ideal de una vida en plenitud de todos los seres del planeta.</li> </ul> (Perspectiva Indígena) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver el desarrollo desde el Sumak Kawsay.</li> </ul> (Perspectiva del Gobierno)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se relaciona a deberes y derechos, haciendo referencia que el sumak kawsay es la existencia vital armónica de todos los seres.</li> <li>• Serie de derechos democráticos del Sumak Kawsay como la igualdad y justicia, al igual que los derechos económicos y financieros para una vida en plenitud.</li> </ul> (Perspectiva del Gobierno)
Sumak	Sumak que es lo bello, hermoso, perfecto, ideal, bueno y realizado.	Sumak que es la realización hermosa e ideal de los seres de este planeta. (Perspectiva Indígena)	
Kawsay	Kawsay que es la vida, existencia digna, plena, equilibrada y en armonía.	Kawsay que es una vida digna y en plenitud (Perspectiva Indígena)	
Formas de relación	Relaciones e interacciones holísticas de toda la existencia vital y espiritual a partir del mantenimiento constante de los	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los seres humanos deben vivir sin perjudicarse a partir de la armonía y equilibrio con la naturaleza</li> </ul>	Desarrollo humano integral con relación a la naturaleza como un medio de desenvolvimiento. Reducido a una convivencia amorosa y



---

	<p>procesos vitales que se manifiesta en una fase superior de la vida, es decir concretada en un sistema de vida (Kapak Ñan) en equilibrio y armonía interna y externa con toda la comunidad ampliada.</p>	<p>y todas sus dimensiones sin causar daños. Esto está sustentado en que los seres vivos forman parte de un tejido de saberes. (Perspectiva Indígena)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relación entre desarrollo y Sumak Kawsay. Posicionada en la actividad de evaluación. (Perspectiva del Gobierno)</li></ul>	<p>en paz con la naturaleza, y la igualdad para todos. (Perspectiva del Gobierno)</p>
Enfoque	<p>Holístico, Biocéntrico Posiciona a la naturaleza entera y todos sus elementos incluido al humano como uno más en un solo sistema total.</p>	<p>Holístico (Perspectiva Indígena)  Antropocéntrico Ver al desarrollo desde el Sumak Kawsay (actividad de evaluación) con ciertos elementos ancestrales, pero no se menciona cuáles. También se incluye la intención de preservar la naturaleza. (Perspectiva del Gobierno)</p>	<p>Antropocéntrico Concibe al ser humano como el centro de todo impulsado por el desarrollo económico y político. El desarrollo humano del Sumak Kawsay como una meta alcanzar para una vida digna centrada en la satisfacción material. Se vincula con el desarrollo económico. (Perspectiva del Gobierno)</p>

---

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Viteri (2003), Maldonado (2010b), Macas (2010a; 2010b), Chuji (2010), MINEDUC (2010; 2013; 2016; 2020d; 2020e; 2020f).



En función de estos criterios de comparación presentaremos las *similitudes* y *diferencias* de significados del Sumak Kawsay basado en cada perspectiva.

- Desde la percepción lingüística la traducción del Sumak Kawsay para los pueblos indígenas es Vida en Plenitud *diferenciada* de la traducción del Gobierno en los LT, interpretada como *Buen Vivir*. En cuanto a este último término mayormente es aceptada por los pueblos indígenas como allí kawsay, es decir el bienestar y confort del ser humano, por ende, este buen vivir únicamente es una parte de una fase superior y concretada que es el Sumak Kawsay (Macas, 2010b; Maldonado, 2010a; Oviedo, 2010a).
- El significado del Sumak Kawsay tiene tres perspectivas; propia de los pueblos indígenas (PP); lo que el gobierno considera que piensan los pueblos indígenas (PC); y la interpretación propia del gobierno (PI).

En el libro de texto derivado del currículo 2010 (MINEDUC, 2013), el primer concepto (PC) se *diferencia*, al generalizar una parte del concepto (bello, hermoso...), debido a que para los pueblos indígenas en Ecuador eso solo significa Kawsay. En el segundo concepto (PC) se presentan *similitudes*, al abarcar con más precisión, creando una correlación con la perspectiva de los pueblos indígenas entre lo que significa *Sumak* y *Kawsay* reconociendo la existencia de todo lo vivo. El tercer concepto (PI) se *diferencia*, al momento de vincular dos paradigmas distintos, debido a que el Sumak Kawsay tiene otra lógica que maneja una concepción del funcionamiento de la sociedad de una forma totalmente diferente al desarrollo y, como señala Macas (2010b), no es concebible el desarrollo sustentado en crecimiento económico capitalista y tampoco el Sumak kawsay se puede incrustar en ese modelo porque se distorsiona su significado. Por ende, estos dos paradigmas no se complementan. En ese sentido, al existir solo una similitud y dos diferencias puede generar confusión entre cuál concepto sería el válido, ya que sus lectores posiblemente no tenían un acercamiento al concepto original y una postura previa frente a ello.

En los libros de texto derivados del currículo 2016, los dos conceptos (PI) se *diferencian*, los derechos y deberes democráticos no corresponden al significado original del Sumak Kawsay, porque una vida plena para los pueblos indígenas no sólo implica derechos de justicia, igualdad o económicos (Macas, 2010b).

- Las *formas de relación* para la vida plena de todo lo vivo está influido por el *enfoque* de cada perspectiva.

En el libro de texto derivado del currículo de 2010 (MINEDUC, 2013), la forma de relación que el gobierno considera que piensan los indígenas (PC) tiene *similitud* con la perspectiva original (PP), debido a que estas dos posturas reconocen como una relación de todos los seres de forma interconectada dentro de un tejido como uno solo, considerando que es necesario cuidar y evitar daños para mantener los procesos vitales desde la armonía y el equilibrio. Sin embargo, existe una *diferencia* en la perspectiva propia del gobierno (PI) debido a que se reafirmaba el posicionamiento de relacionar el desarrollo con Sumak Kawsay en la actividad de evaluación y como mencionamos anteriormente estos no se pueden vincular, a razón de que el desarrollo tiende a una relación antropocéntrica y el Sumak Kawsay es biocéntrica.

En el caso de los libros de texto derivados del currículo de 2016 (MINEDUC, 2020d; 2020f) las formas de relación desde la interpretación del gobierno tienen un enfoque antropocéntrico, por lo tanto, es *diferente* a la perspectiva de los pueblos indígenas que es biocéntrica. Para contrastar esta diferencia queremos hacer un nexo cognitivo entre estas estructuras discursivas del gobierno y las estructuras sociales de la realidad cuando se trata de combinar dos perspectivas. Según Chuji (2009) y Macas (2010b) el desarrollo posee un discurso hegemónico y egocéntrico de perversidad que instrumentaliza la relación humano-naturaleza para subordinarse al crecimiento económico. Mientras que desde la perspectiva originaria la relación e interacción entre el hombre y la naturaleza es vital y sagrada bajo condiciones armónicas y equilibradas que permita la naturaleza y no el humano. Por lo tanto, esta postura de desarrollo no es compatible ni adaptable con el Sumak Kawsay (Macas, 2010b).

Un claro ejemplo, está en la diferencia de la calidad de vida, ya que para el desarrollo es necesario hospitales para tener salud, esto a causa de enfermedades y la medicina que se practica bajo esta lógica, mientras que para los pueblos indígenas no es necesario aquello, porque en su visión no existe esa/s enfermedad/es tal cual como se entiende en el Occidente, es un pueblo sano (por lo general) que maneja otro estilo de vida armónico y equilibrado. El desarrollo por su parte, es medido por la cantidad de hospitales y servicios médicos, pero irónicamente están demostrando

que no es una sociedad sana sino enferma. Además, el desarrollo tiende a llevar enfermedades a las comunidades indígenas para luego ofrecer hospitales como solución a lo que ellos han creado (Oviedo, 2011b).

Con relación a lo mencionado, Moi Guiquita, un joven indígena amazónico, nos cuenta en un documental de *Lethal Crisis* de 2021 sobre el contacto entre la civilización y los pueblos indígenas desde 1960, y sus consecuencias presentes hasta la actualidad. Empezando con la llegada de misioneros que consideraban al evangelio como cura para los indígenas, asimismo, consigo trajeron enfermedades, posteriormente, fueron puestos al ojo de la civilización y empezaron con ingresar petroleras ilegales formando lazos de beneficio con los misioneros y el Estado por temas económicos y evangelizadores, logrando su cometido de convencimiento ideológico forzado a los pueblos indígenas. Las consecuencias a largo plazo para los indígenas fueron contraer enfermedades que no eran inmunes y no existían en su contexto, además del cáncer que es causado por la contaminación de la minería. Ante estos hechos los pueblos indígenas no podían hacer nada por temas de diferencias lingüísticas para comunicarse y la subordinación en que se los posiciona (Díez, 2024; *Lethal Crisis*, 2021).

Desde nuestro punto de vista, con relación a la estructura discursiva del gobierno en los libros de texto y los hechos presentados, consideramos que bajo ninguna lógica se puede relacionar el desarrollo antropocéntrico con el Sumak Kawsay, porque cuando se intenta aplicar unas prácticas de una sociedad a otra, hay consecuencias que no se adaptan entre sí. Entonces, este planteamiento discursivo mostrado en los libros de texto es convertir o extraer acciones antropocéntricas del pasado disfrazadas de ecologismo para ser aplicadas nuevamente y solo satisfacer necesidades humanas.

En síntesis, en los libros de texto correspondientes a los dos currículos, se presentan similitudes y diferencias variadas (MINEDUC, 2013; 2020d; 2020e; 2020f). En el primer LT correspondiente a la actualización curricular de 2010, se asemeja de forma limitada (la perspectiva considerada) con el significado del Sumak Kawsay original, a pesar de que la perspectiva del gobierno es otra. Por otro lado, los significados de los LT correspondientes al currículo de 2016, se transforman y se diferencian totalmente del significado original al momento de directamente



asociarlos a una vida plena del ser humano completamente antropocéntrica. En ese contexto consideramos que estas similitudes y diferencias de significados están influenciadas por el *ventriloquismo*; ese fenómeno de “dar hablando” (por utilizar un ecuadorianismo) al indígena.

Para comprender mejor, en los libros de texto derivados de los dos currículos existe un fenómeno de ventriloquismo, a razón de que se pretende dar voz al indígena por medio de intermediarios que se apropian y resignifican los significados del Sumak Kawsay. Es decir, son “un conjunto de agentes sociales blanco-mestizos que hablan y escriben en nombre del indio [...] Las palabras del documento son obra de un ventrílocuo, un intermediario social que conoce la semántica que hay que poner en boca de los indígenas” (Guerrero, 1994, p. 240).

En este contexto en específico de los libros de texto, el ventriloquismo se da en razón de que buena parte de los conceptos se vacían de su sentido holístico, y sus significados, no construidos por indígenas, se adaptan al antropocentrismo desarrollista. En este sentido, se presentan significados fragmentados, con un débil vínculo entre los conceptos y su dimensión semántica de origen. Es decir, el significante Sumak Kawsay pasa a expresar un significado reelaborado, y por tanto distinto, que es construido en supuesta “representación” del indígena. Esto es aún más evidente cuando, en la mayoría de discursos de los LT, se emplea la tercera persona (*para los ancestros es; pueblos precolombinos; antiguos*) (MINEDUC, 2013), subjetivamente como si fueran otros ajenos menos desarrollados que piensan de manera diferente a lo que el Estado desea y/o se usan citas de otros intelectuales generalmente economistas y políticos no indígenas (Leon, Paez, Acosta, Houtart) para describir y politizar al Sumak Kawsay, pero de una manera que entró en contradicción e incluso colisión con las demandas políticas de las organizaciones indígenas.

Por otro lado, se evidencian algunos elementos faltantes dentro las conceptualizaciones de los libros de texto de los dos currículos. Específicamente, falta el reconocimiento *espiritual* dentro de la existencia en la parte holística, ya que como describimos anteriormente para los pueblos indígenas en Ecuador la concreción de relaciones e interrelaciones armónicas y equilibradas en una fase superior compone el elemento vital y espiritual y como en el mismo LT1\_8 se mencionaba “el tejido de saberes” (MINEDUC, 2013), pero dentro de la lógica original el tejido cósmico de estos dos elementos es complementario y no separado y asimismo para mantener el *equilibrio* con los

demás elementos vitales y espirituales es necesario un equilibrio interno previo del ser humano (Viteri, 2003; Maldonado, 2010b; Macas, 2010a; 2010b; Chuji, 2010). En ese sentido, no se observa en ninguna definición del LT1\_8 a este equilibrio interno. Por lo tanto, se representa una relación holística fragmentada. A partir de las palabras de Swiderska y Argumedo (2006) la fragmentación es un

Enfoque fragmentado: Existen muchas agencias distintas y cada una de ellas se ocupa de un aspecto o componente específico del conocimiento indígena y el patrimonio cultural. En diversos casos, el enfoque de estas agencias está limitado a los aspectos intangibles o intelectuales de los sistemas de conocimiento. Por este motivo, las políticas y estándares desarrollados no reflejan la visión holística del mundo de los pueblos indígenas ni proporcionan mecanismos efectivos y comprensivos para la protección de los sistemas de conocimiento indígena ni para asegurar su continuidad. La interconexión y mutua dependencia entre biodiversidad, cultura, conocimiento y paisaje, y el rol de todos estos elementos en el sostenimiento de la salud, alimentación, sistemas económicos y bienestar espiritual de los indígenas, no han sido suficientemente tratados. (p. 3)

### **Significantes “ser”, “estar” y “hacer” del Sumak Kawsay**

En cuanto a los significantes la discusión se divide en el *ser*, *estar* y *hacer* desde la perspectiva de los pueblos indígenas en Ecuador y las interpretaciones en los libros de texto de Estudios Sociales de EGB Superior derivados del currículo de 2010 y de 2016. Al igual que los significados, en este espacio también presentaremos una síntesis desde cada perspectiva en el orden de significantes para el respectivo análisis y la comparación.

### **Significante ser del Sumak Kawsay para los pueblos indígenas en Ecuador**

El *ser* para los pueblos indígenas en Ecuador tiene la lógica de que lo material y simbólico están unidos y no separados, pues conforman un verdadero eje espiritual-simbólico. Es por eso que todos los elementos que componen la comunidad ampliada: la tierra, el espacio, montañas, aire, lagunas, piedras, agua, plantas, entre otros, se conciben como sagrado (Viteri, 2003, Pacari, 2008; Kowii, 2009; Sarayaku, 2003; Maldonado 2010a; Hidalgo, Guillén et al., 2014; Hidalgo, Arias et al., 2014).

En ese sentido *los espíritus* son los creadores y protectores. Entre ellos se identifican: *Allpa Mama* / *Sacha*: madre tierra; *Pacha Mama*: madre del tiempo o universo; *Yaku Mama*: madre agua; “*Waka Mama*: *waka*- sagrado, *mama* – madre” (son los lugares sagrados para entregar los *tumines*-pagos de favores que otorgan los espíritus); *Inti Tayta*: padre sol; *Killa Mama*: madre luna; *Achik*: lo luminoso. *Runa Pacha*: persona cósmica: (*Tsumi*, *yaku runa*) *Kamak*: poder (Viteri, 2003; Pacari, 2008; Kowii, 2009; Sarayaku, 2003; Maldonado, 2010a; Hidalgo, Guillén et al., 2014; Hidalgo, Arias et al., 2014).

El *ser* de la naturaleza es sagrado. Se la conoce como *Allpa Mama* para la parte andina o *Sacha* para la amazonia. Su identidad y género es mujer porque es quien genera y produce la vida, sin ella el resto de los seres no significan ni son nada. Por ende, el hábitat o espacio de vida es sagrado mientras esté más completo y entero y menos transformado esté. Otro *espíritu* o persona cósmica es el *yaku runa* o *Tsumi* que forman parte de la dimensión o hábitat cósmico y trascendental del agua que condicionan normas de conducta y las relaciones de causar daño al agua o entrar o no en conflicto con las personas cósmicas, a partir de ellos permiten la abundancia de la vida acuática (Viteri, 2003; Pacari, 2008; Kowii, 2009; Sarayaku, 2003; Maldonado, 2010a; Hidalgo, Guillén et al., 2014; Hidalgo, Arias et al., 2014).

El *ser humano* en el marco cosmológico es una hebra del tejido cósmico, un elemento más del sistema de vida y del ciclo natural, es decir no es el centro y tampoco el fin de la vida (armonía con la naturaleza). El humano debe tener cualidades como el *sámai* (fortaleza interior); *ushai* (perseverancia); *sasi* (conducta equilibrada); *llakina* (compasión); *muskui* (visión del futuro); *ricsima* (capacidad de comprensión); *yachai* (sabiduría). Estas cualidades se adquieren durante la vida con la enseñanza-aprendizaje por parte de la comunidad, a partir de los mitos y las experiencias que es la *yachachina* (armonía consigo mismo) (Viteri, 2003; Pacari, 2008; Kowii, 2009; Sarayaku, 2003; Maldonado, 2010a; Hidalgo, Guillén et al., 2014; Hidalgo, Arias et al., 2014).

Toda la *comunidad* ampliada o vital circunscribe el ámbito espiritual, natural y humano. En la comunidad permite que la comunidad humana forme su sistema organizacional a partir de variables o dimensiones como las históricas, espirituales, territoriales, culturales, sociales, ideológicas (principios, valores y normas), políticas y económicas, las cuales guían las acciones,

conductas, aprendizajes y convivencias humanas. Esto como un todo interaccionismo e interrelacionado, es decir, cada variable o dimensión dependen de los otros (Viteri, 2003; Pacari, 2008; Kowii, 2009; Sarayaku, 2003; Maldonado, 2010a; Hidalgo, Guillén et al., 2014; Hidalgo, Arias et al., 2014).

Estos significantes del *ser* tienen un componente espiritual y sagrado con relación a las ofrendas o pagos, por lo tanto, hay que presentar su esencia diferenciada al rol que cumple en religiones de otras culturas y de esta manera se pueda entender seriamente desde qué dimensión estamos presentado estos significados. En ese sentido, el pensamiento y la lógica indígena, cuya base es el cosmos, fue sincretizado con religiones occidentales con el objetivo de reconstruir al *ser* indígena, conciencia, identidad y orden cósmico y social. Cuando se aceptaba la lógica andina se daban nuevos significados y asimismo pasaba cuando se aceptaba la lógica occidental. Además, el reacondicionamiento del *ser* no fue mutuo; ni los misioneros entendieron la lógica o sentido del indígena y viceversa, por lo tanto, los misioneros consideraron como algo sin sentido, denominado religiones profanas y salvajes (Andrade, 2004; Irarrazaval, 2022).

Teniendo en cuenta lo dicho, no queremos caer en esa desvalorización de la lógica indígena con relación a los componentes espirituales y sagrados. Entonces, las *wakas* como piedras, ríos, cerros, entre otros que componen la naturaleza son considerados vivos, por lo tanto, sagrados a los cuales se rinden culto y se realizan las ofrendas con elementos de la propia naturaleza, donde biológicamente se crea todo de forma natural, es decir lo entregado se devuelve agradeciendo. Es por que la lógica del vínculo espiritual del ser humano, con la tierra, ríos, cerros, etc, ya que todo es vivo y son dependientes de unos y otros para el funcionamiento de la organización social (Andrade, 2004; Irarrazaval, 2022). A diferencia de las religiones occidentales, a las cuales se les señala de rendir culto a santos los cuales son “muñecos”, “ídolos” de barro, sin vida, fabricados por otros hombres” (Andrade, 2004, p. 83).

## Significante *ser* del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2010

En los libros de texto correspondientes a la Actualización y Fortalecimiento Curricular de EGB Superior en el área Estudios Sociales de 2010 (MINEDUC, 2010), encontramos varios significados con relación al *ser* de la *naturaleza* y el *ser humano*. Específicamente en los libros de texto de 8.º (LT1\_8) de EGB Superior, 9.º (LT1\_9) de EGB Superior y, 10.º (LT1\_10) de EGB Superior (MINEDUC, 2013; 2014; 2015).

En las interpretaciones del *ser* correspondiente a la *naturaleza*, se evidencian tres significados. El primero, se presenta en un contexto de actividades para los estudiantes, en donde tienen que identificar, describir, clasificar y opinar con relación a la naturaleza y sus componentes, los que se designan como objetos, recursos naturales y riqueza que cubren necesidades básicas, además de generar bienestar en el país asociado a la industria y al petróleo. Otro significado, de la *naturaleza*, aparece en un contexto jurídico dentro de la Constitución, en la cual se considera a la *naturaleza* o *pachamama* como un sujeto de derechos (respeto, mantenimiento y regeneración) y no de explotación, caracterizada como un lugar donde se produce la vida, compuesta por ciclos vitales y procesos evolutivos. Dentro de ello se reconoce ampliamente al agua como un recurso líquido, elemento vital, ecosistema vivo y en desarrollo. En un tercer significado se atribuye que, para la cosmovisión indígena (en tercera persona), la *pachamama* es un lugar, entorno social, natural y sagrado, además de ser medio ambiente para vivir y para aprovechar la flora y fauna desde un sentido de respeto y preservación (MINEDUC, 2013; 2014; 2015).

Con relación al *ser humano*, encontramos varias interpretaciones con caracterizaciones diferentes. El sujeto humano es el fin mismo de la actividad económica, también es un ciudadano (indígena, afroecuatoriano, montubio, mestizo) comunitario, nacional y soberano que tiene derechos y deberes para el desarrollo de la nación, para lo que se le exige compromiso y colaboración. De forma específica, se presenta una caracterización en primera persona del plural (somos) del ser humano andino y amazónico, señalando que son mujeres y hombres que entierran sus manos en el suelo y se relacionan con sus dioses, además se consideran como gente antigua.

Posteriormente se les caracteriza desde una perspectiva externa como personas ancestrales con riqueza espiritual y expresiones de tipo folclórico y popular (MINEDUC, 2013; 2014).

Con relación al *ser* de la *naturaleza* y su reconocimiento como un sujeto jurídico dentro del Estado ecuatoriano, ha sido un gran paso al integrarlo dentro del Sumak Kawsay e incorporarlo en el ámbito educativo. Varios intelectuales han abordado este tema, entre ellos, Melo (2013) quien lo destaca como un avance constitucional ecológico, que rompe el criterio de racionalismo de la modernidad antropocéntrica. Por otra parte, el texto constitucional va más allá del término genérico de *derechos humanos*, surgido en el periodo de posguerra, pues no solo reconoce al hombre como sujeto de derechos, sino también a la naturaleza o *pachamama*, a partir de un contrato natural-social que debe cuidarse y preservarse. Por lo tanto, se la ve como *alguien* y no como *algo*, desde una ética y praxis ambiental.

Lo dicho por Melo (2013) se relaciona con lo que se plantea en los libros de texto. Sin embargo, en el mismo discurso con relación al *ser* de la *naturaleza*, el uso de apelativos como recursos naturales y objetos para cubrir necesidades, es contradictorio en el propio discurso de los LT. En suma, la naturaleza no es asumida como *sujeto*, en acuerdo con la cosmovisión indígena — y por su intermedio, incorporada en la Constitución de 2008— sino que se mantiene *objetualizada* en el discurso, y más todavía en la praxis. Como mencionamos anteriormente, el posicionamiento final del gobierno frente a la naturaleza fue (y continúa siendo) antropocéntrico. Con acierto, Ereú de Mantilla (2018) sostiene que su reconocimiento como sujeto se simplifica a ser recurso, destinado a satisfacer las demandas y necesidades materiales de los sujetos humanos.

Por otro lado, con relación al ser humano, se reconoce la diversidad de los distintos pueblos y nacionalidades, lo cual es positivo para la garantía de derechos y la preservación de las identidades. Pero al momento de caracterizarlos como “gente milenaria/ antigua” cuyas expresiones se reducen al folklore, el tema se complejiza, ya que por lo general este término europeo se ha usado para estereotipar a la diferencia, lo indígena en este caso. Pero más allá todavía; según Flury (1967) varias sociedades señalan que los indígenas carecen de estrato medio o de clase ilustrada, es decir, no constituyen el *folk al ser de clase de menor ilustración* que no tienen clase ni cultura por lo tanto se los considera al margen, incluso del folklore, con sus mitos, supersticiones y

leyendas. En otras palabras, se usaba el folklore y en parte el término popular para “marginalizar supuestamente a lo primitivo” de forma discriminatoria en textos, grabaciones y entre otros recursos de información. En el caso de lo indígena, la discriminación podría ser incluso mayor.

### **Significante *ser* del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2016**

En los libros de texto correspondientes al Currículo Nacional de EGB Superior en el área Estudios Sociales de 2016 (MINEDUC, 2016) de 9.º (LT2\_9) y de 10.º (LT2\_10) de EGB Superior, encontramos varios significados sobre el ser de la *naturaleza*, *ser humano*, *gobierno* y *Estado* (MINEDUC, 2020d; 2020f). El *ser* de la *naturaleza*, se lo denomina como un sujeto de derechos constitucionales, tanto de respeto, mantenimiento, regeneración y restauración de sus ciclos vitales, permitiendo que pase de ser objeto a sujeto persona jurídica y parte integral del país con una vida legal que antes no se la daba (MINEDUC, 2020d).

El *ser humano* es un ciudadano de participación en el marco del buen vivir y sus cuerpos legales: leyes, mandatos, ordenanzas, entre otros propuestos en el Plan Nacional del Buen Vivir para el desarrollo del país. La soberanía del ciudadano es la voluntad que se ejerce a través de órganos del poder público (MINEDUC, 2020f). En ese sentido el *ser* del *gobierno* elegido es quien orienta el camino para el Estado y este se caracteriza por asumir obligaciones, de crear derechos, proteger y respetar a la ciudadanía.

### **Significante *estar* del Sumak Kawsay para los pueblos indígenas en Ecuador**

El *estar* parte tanto individualmente como en conjunto en un entorno, en el mundo, concretamente en el espacio de vida. Todo el sistema vital está dentro de la energía de la Allpamama o el Samai; eso implica vivir y adaptarse según sus condiciones y normas naturales (Chuji, 2010; Sarayaku, 2003; Viteri, 2003; Hidalgo, Arias et al., 2014; Oviedo, 2011a; Macas, 2010a; Kowii, 2010; Maldonado, 2010a).

Para que los seres del ambiente, individuos y sociedad estén interactuando mediante relaciones de vida con complementariedad (*tinkuntin*) *armónica* a pesar de ser seres distintos. Es

decir, estar armonizando de forma complementaria (no necesariamente mutua) con base en los referentes lunares y solares: entre *hanan* (arriba) y *urin* (abajo); *hawa* (exterior) y *chawpi* (interior); *warmi* (femenino) y *kari* (masculino) (Chuji, 2010; Sarayaku, 2003; Viteri, 2003; Hidalgo, Arias et al., 2014; Oviedo, 2011a; Macas, 2010a; Kowii, 2010; Maldonado, 2010a).

Posterior a la armonización es el estar en *equilibrio* interno y externo. La interna con relación al equilibrio a las emociones humanas, el cual garantiza una comunicación externa horizontal con la familia y la comunidad ampliada con el fin de mantener el equilibrio de forma holística y de esa manera no correr riesgo de desestabilizar la existencia de comunidad vital, las relaciones y el bienestar de la comunidad ampliada (Chuji, 2010; Sarayaku, 2003; Viteri, 2003; Hidalgo, Arias et al., 2014; Oviedo, 2011a; Macas, 2010a; Kowii, 2010; Maldonado, 2010a).

El *equilibrio* permite estar en el espacio (componente espacial) en una condición ideal para existir sin crisis ni carencias para cubrir las necesidades esenciales como; vivienda, salud física y espiritual, alimentación, aprendizaje, que está influido por cambios, ciclos, movilidad para mantener aquel equilibrio para que la naturaleza descansa y se regenere bajo sus propias condiciones (Chuji, 2010; Sarayaku, 2003; Viteri, 2003; Hidalgo, Arias et al., 2014; Oviedo, 2011a; Macas, 2010a; Kowii, 2010; Maldonado, 2010a).

En caso de estar en desequilibrio, comúnmente en la comunidad humana se relacionan con estar *wakcha* (andina) o *mut sui* (amazonia), en castellano se asocia con pobreza material, pero su significado es diferente para los pueblos indígenas. *Wakcha* es estar huérfano o un estado de orfandad, sin familia, vulnerabilidad, sin capacidad de reciprocidad. *Mut sui* es pobreza temporal, carencia de alimentos agrícolas indispensables para la seguridad alimentaria, falta de conocimiento y pérdida de variedad agrícola y la ausencia de sentido, visión y responsabilidad para prevenir el *mut sui* (Chuji, 2010; Sarayaku, 2003; Viteri, 2003; Hidalgo, Arias et al., 2014; Oviedo, 2011a; Macas, 2010a; Kowii, 2010; Maldonado, 2010a).

## **Significante *estar* del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2010**

En los libros de texto correspondientes a la Actualización y Fortalecimiento Curricular de EGB Superior en el área Estudios Sociales de 2010 (MINEDUC, 2010), encontramos varios significados con relación al *estar*. Específicamente en los libros de texto de 8.º (LT1\_8) de EGB Superior y 10.º (LT1\_10) de EGB Superior (MINEDUC, 2013; 2015). Desde la versión oficial, se menciona el *estar* en convivencia ciudadana entre la diversidad, además de estar en armonía con la naturaleza basado en el respeto hacia ella y sus dimensiones (argumento sustentado en que para los pueblos precolombinos es importante esta relación armónica en respeto a la Pachamama o Madre Tierra). También es el respeto a la dignidad de los seres humanos y colectividades.

Desde la perspectiva del gobierno, se propone un estado de equilibrio entre el Estado, sociedad y mercado, para producir y reproducir condiciones materiales e inmateriales para la población, además, de estar viviendo en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado y sostenible que garantice el Buen Vivir (MINEDUC, 2013). Otras formas de estar en convivencia se menciona la inclusión y la equidad que no lo relaciona con la armonía o el equilibrio, pero se refiere a estar en relaciones sociales equitativas y de justicia contraponiendo sobre la desigualdad, violencia y sufrimiento individual y social (MINEDUC, 2015).

A diferencia de los significados del estar antes mencionados e incorporados brevemente en los discursos de los textos, a la hora de plantear objetivos o metas oficiales estas se reducen a la dimensión *pobreza*, solo en sentido economicista. Esto, efectivamente, se relaciona con porcentajes de pobreza realmente existentes en el Ecuador (con datos de ese entonces). Se plantea una actividad de completar la información faltante, en la que se menciona que el 70% de indígenas están en condiciones de pobreza, mientras que el otro 30% no lo están. Se enfatiza que esta incidencia de pobreza en Ecuador está mayormente en indígenas y afrodescendientes (MINEDUC, 2015). Pero más allá de esa dimensión de pobreza, propia de la economía política occidental, no se elabora el concepto de acuerdo con los significados locales. Para las economías sustantivistas, la economía (y la pobreza/riqueza; derivadas de ella) no es solo lo material; es sobre todo las

relaciones dentro del tejido social y cosmológico que se deriva de las relaciones económicas y de intercambio (Polanyi, 2014).

### **Significante *estar* del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2016**

En los libros de texto correspondientes al Currículo Nacional de EGB Superior en el área Estudios Sociales de 2016 (MINEDUC, 2016) de 9.º (LT2\_9) de EGB Superior y, 10.º (LT2\_10) de EGB Superior, el *estar* en armonía, parte de considerar que para los pueblos indígenas es un estado de satisfacer necesidades básicas de la población de forma plena además de vivir en paz entre personas y la naturaleza. “Desde luego, es el sueño que guía el camino por el que estamos transitando como país” (MINEDUC, 2020d, p. 173). Esto se sustenta como objetivo de estar con condiciones equitativas y justas (económicas, políticas, culturales y sociales) a partir de la convivencia armónica y respeto hacia la naturaleza (MINEDUC, 2020f).

En ese sentido, el gobierno propone un desarrollo para estar con una mejor calidad de vida con beneficios económicos, trabajo digno y estable, educación, salud, comodidad, igualdad, cohesión, inclusión, equidad social, gozo y disfrute de la vida con el fin de promover un desarrollo equilibrado de los territorios para la protección de la cultura diversa y la integración Latinoamérica enfocada en la economía (MINEDUC, 2020f).

Como uno de los objetivos es erradicar y superar el estado de pobreza mediante un nuevo modelo de desarrollo de carácter justo, plural, igualitario, sustentable, retributivo y equitativo de riqueza y recursos que permita estar en un buen vivir (MINEDUC, 2020f). Una vez más, la pobreza se reduce a su dimensión semántica occidental. El significante castellano “pobreza” remite a un significado unidimensional; lo económico (aunque metafóricamente se lo pueda ampliar). Sin embargo, se limitan a ese único significado, sólo retórico, presente en el discurso de los textos.

### **Significante *hacer* del Sumak Kawsay para los pueblos indígenas en Ecuador**

El significante *hacer* del Sumak Kawsay se aborda desde múltiples dimensiones, a saber:



- Acción. La noción del Sumak Kawsay se manifiesta en las prácticas cotidianas y vivencias (Hidalgo, Arias et al., 2014).
- Naturaleza. La Allpa Mama o Sacha es el productor de la vida y establece las condiciones, acciones para la armonía y el equilibrio para que toda la comunidad ampliada del sistema de vida logre la plenitud de la existencia (*homeostasis*) (Macas, 2010a; 2010b; Viteri, 2003; Sarayaku, 2003; Pacari, 2013; Kowii, 2009; Tutillo, 2002; Maldonado, 2010a; 2010b; Arteaga, 2017; Alta, 2016; Banegas, 2020; Hidalgo, Arias et al., 2014).
- Sistema organización. La *Chakana* o Cruz Andina (Sierra) es el ordenador de la vida conformado por el *yachay*, *ruray*, *ushay* y el *munay* para la construcción de organización social para los conocimientos, diseño de tecnologías astrológicas de producción y observación de fenómenos no convencionales (Macas, 2010a; 2010b; Kowii, 2009; Tutillo, 2002; Maldonado, 2010a; 2010b; Hidalgo, Arias et al., 2014).

El *yachay* es el mediador entre la espiritualidad y el ser humano, él conoce, observa, filósofo, y enseña a aprender mediante operaciones simbólicas permanentemente de forma colectiva. El *ruray* es el hacer, actuar o experimentar según las normas de conducta individuales y colectivas. El *ushay* es la energía y vitalidad del poder colectivo para orientar a la comunidad a partir del liderazgo colectivo. Finalmente, el *munay* es la voluntad, compromiso y capacidad para cumplir (Macas, 2010a; 2010b).

En la Amazonia, son los mayores quienes enseñan y transmiten el conocimiento basado en mitos de forma oral, lo cual está mediado por la espiritualidad. Es por eso que es importante el *muskuy* que es el conocimiento y la comprensión de las condiciones de la vida las cuales definen la presencia de los seres humanos y en función de ello actuar (Viteri, 2003; Sarayaku, 2003; Pacari, 2013; Banegas, 2020; Hidalgo, Arias et al., 2014).

- Ser humano. El ser humano por su parte al ser y conformar como un elemento o hebra del ciclo de vida su accionar se guía en cultivar lo que existe y realiza la vida, conviviendo con el todo holístico. En ese sentido, la misión del ser humano y la comunidad es buscar y crear condiciones materiales necesarias y espirituales de forma integrada. Al estar todo mediado por los espíritus de la naturaleza, el ser humano debe ganarse el derecho para acceder a

todo lo que proporciona la naturaleza y para tener el derecho se mide el grado de conocimiento de los secretos del territorio (implica tres procesos principales) (Macas, 2010a; 2010b; Viteri, 2003; Sarayaku, 2003; Pacari, 2013; Kowii, 2009; Tutillo, 2002; Maldonado, 2010a; 2010b; Arteaga, 2017; Alta, 2016; Banegas, 2020; Hidalgo, Arias et al., 2014).

Primero, se entra en armonía con la fuerza de los espíritus que está a cargo de los *yachak* y después la comunidad a través de presentes (*tumines/kamarí*) hacia la naturaleza y las personas. Segundo, se emplea métodos de trabajo colectivos (*minga*) o trabajo de beneficio de familias (*ayni*) que se sustentan en valores (no a la pereza – *ama killa*; no a la mentira – *ama llulla*; no al robo – *ama shua*), y además se usa tecnologías propias para interactuar en la madre tierra en los diversos pisos ecológicos, partiendo de un proceso de nutrir, sembrar (flora y fauna) y dejarle descansar y regenerarse (*Mushuk Allpa* – tierra siempre nueva) en articulación con los ciclos lunares. Tercero, se obtiene, medicina, alimentación y material de construcción para construir viviendas, sin embargo, no se debe intervenir y explotar a gran escala porque esto provoca el desequilibrio (Macas, 2010a; 2010b; Viteri, 2003; Sarayaku, 2003; Pacari, 2013; Kowii, 2009; Tutillo, 2002; Maldonado, 2010a; 2010b; Arteaga, 2017; Alta, 2016; Banegas, 2020; Hidalgo, Arias et al., 2014).

- Economía. Estos tres procesos antes mencionados forman parte de una economía propia que se concreta en autosuficiencia familiar y comunitaria y en varios casos puede cumplirse y en otros no a causa de déficit temporal, por ende, la comunidad crea alianzas de intercambios, redistribución y ritualización (quemar en los *raymikuna* – fiestas) de la producción excedente de diferentes pisos ecológicos lo que se convierte en cosmológica complementaria e interrelacionada para la subsistencia dentro de un micro cosmos. Esta lógica busca la abstención de acumulación y resolver problemas económicos ya que no existe la propiedad individual sino colectiva interrelacionada y de antemano se construyen relaciones de poder colectivo y equilibrio social (Macas, 2010a; 2010b; Viteri, 2003; Sarayaku, 2003; Pacari, 2013; Kowii, 2009; Tutillo, 2002; Maldonado, 2010a; 2010b; Arteaga, 2017; Alta, 2016; Banegas, 2020; Hidalgo, Arias et al., 2014).

Valores o principios de la economía. Para suplir el déficit temporal de las familias parte de una serie de valores o también se le denominan principios: La solidaridad (*llakina*) es sentir e

identificar el *llaki* (necesidad) del otro, para proceder con la participación relacionado a servicios en diferentes ámbitos mediante *ayni* o la *minga* complementada con la ayuda (*yanapana*) al otro en situaciones de desventaja. La ayuda también se complementa a la generosidad (*kuna*) que lleva a la reciprocidad (*kunakuna*) que funciona tanto para el intercambio de servicios – productos, servicios – servicios o productos – productos. El cultivo de relaciones de reciprocidad está vinculado al *maki purina* o *ranti ranti* (ayudarse mutuamente) que es dar (*rurana*) y recibir (*hapina*) en un ciclo permanente. Existen excepciones en donde estos valores se aplican por voluntad y sin recibir nada a cambio todo depende la circunstancia o situación (Macas, 2010a; 2010b; Viteri, 2003; Sarayaku, 2003; Pacari, 2013; Kowii, 2009; Tutillo, 2002; Maldonado, 2010a; 2010b; Arteaga, 2017; Alta, 2016; Banegas, 2020; Hidalgo, Arias et al., 2014).

Otros valores importantes, como el *uyana* (escucha) asociado al aprendizaje concretamente a la educación. También el *kamachi* (consejo) que es el mandato basado en el conocimiento cósmico y espiritual para regular y restaurar conductas e infracciones lo cual permite mantener el orden comunitario (Viteri, 2003; Hidalgo, Arias et al., 2014).

- Ritualización de asambleas. Para iniciar una sesión, reunión o festividad también se realizan ofrendas (*kamari*) a partir de ceremonias para agradecer a la pachamama por estar y compartir en esos espacios (Pacari, 2013).

Otro proceso de organización social que permite el orden complementario es el *tinkuy* como un principio de la integralidad y relacionalidad que constituye todo en un solo tejido, haciendo referencia a la construcción de conocimientos que sustenta la coexistencia e interrelación en su totalidad de elementos vitales y de las ciencias integradas y no fraccionadas. El *tinkuy* también se asocia a la revisión y confrontación de los elementos existentes para la superación de lo anterior y alcanzar la innovación. Los encuentros de confrontación se dan mediante el diálogo y la toma de decisiones que permita llegar al consenso para que las dos partes, poderes, fuerzas o elementos tengan un compromiso común (reconciliación armónica), estableciendo un punto de encuentro (*taypi* o *chaupi*) y de esa manera solucionar problemas o conflictos que permita un equilibrio (Macas, 2010b; Kowii, 2009).

Es una práctica de democracia andina donde participan los comuneros y comuneras, y el líder designado para diagnosticar, intervenir y dar seguimiento para que las partes cumplan con su compromiso. El consenso, también sirve para la paridad complementaria entre sujeto – sujeto y no sujeto – objeto y los opuestos complementarios, en donde nadie debe sobresalir más que otro sujeto, por ejemplo, el hombre no está sobre la mujer o la naturaleza (Macas, 2010a; 2010b; Kowii, 2009; Tuttillo, 2002; Maldonado, 2010a; 2010b; Alta, 2016; Hidalgo, Arias et al., 2014).

El sistema de sanación espiritual (*samary* o *waylla*) es otro elemento importante dentro del sistema de organización, el cual consiste en ir a lugares sagrados y presentar ofrendas y ritualizar con plantas purificadoras, hacer cánticos y armonizar en sincronía con la naturaleza y mantenerse conectados a partir de la meditación para *Kawsarishkanimi* – nuevamente volver a vivir y superar y cerrar etapas para un nuevo proceso. Esta práctica es esencial para la reivindicación de la vida, el estar y el hacer, para posteriormente alcanzar el ascenso de la realización personal y comunitaria (Macas, 2010a; 2010b; Viteri, 2003; Sarayaku, 2003; Pacari, 2013; Kowii, 2009; Tuttillo, 2002; Maldonado, 2010a; 2010b; Arteaga, 2017; Alta, 2016; Banegas, 2020; Hidalgo, Arias et al., 2014).

### **Significante *hacer* del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2010**

Las acciones en la Educación, específicamente en la “Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica” de 2010 se impulsa una proyección curricular que incluya una educación inclusiva que potencie una ciudadanía intercultural y plurinacional formada en valores enfocado en la interacción, honestidad, responsabilidad, solidaridad, democracia, inclusión, la tolerancia de la diversidad y el respeto hacia la naturaleza. Esta visión de sociedad está inspirada en los principios del Buen Vivir como rectores o hilo conductor de la transversalidad en el currículo. En ese sentido, las macrodestrezas (ubicación espacial y temporal, obtención y asimilación de información, interrelación social y aplicación creativa de conocimientos) dentro del área de Estudios Sociales responde a una visión de carácter axiológico (MINEDUC, 2010).

En los libros de texto de Estudios Sociales correspondientes a este currículo educativo (MINEDUC, 2010), encontramos varios significados con relación al *hacer*, específicamente en los

libros de texto de 8.º (LT1\_8) de EGB Superior, 9.º (LT1\_9) de EGB Superior y, 10.º (LT1\_10) de EGB Superior (MINEDUC, 2013; 2014; 2015).

El sistema de organización del Buen Vivir que propone el gobierno, parte de un conjunto de instituciones y recursos que funciona de forma íntegra a partir de reglas, normas, políticas, servicios y programas con el fin de lograr el Buen Vivir para la sociedad. Este sistema se caracteriza por ser inclusivo para todo individuo y equitativo con condiciones igualitarias. Además, se considera como un régimen democrático para la construcción del Buen Vivir a partir de cinco funciones coordinadas como: la Legislativa, Ejecutiva, Judicial, De Transparencia y Control Social, y Electoral, las cuales reconocen una necesidad de cambio social, transformación estructural, social, cultural y política (MINEDUC, 2014).

Se proponen varias modalidades de soberanía. La popular es la autoridad del pueblo; la territorial que es el Estado dentro de un territorio denominado Ecuador; la alimentaria permite a cada comunidad o grupo de personas definir sus políticas de producción y manejo del entorno; la económica es acorde a lo que establece la constitución para toda la sociedad y también reconoce otras formas de producción económica, pero el Estado está encargado de impulsar formas de producción que asegure el buen vivir sin atentar a los derechos de la naturaleza pero al mismo tiempo incentivando la producción que permita satisfacer la demanda interna (MINEDUC, 2013; 2014; 2015).

El sistema económico es propuesto como social y solidario que pone al ser humano como sujeto y fin de la actividad económica para generar procesos de redistribución de riqueza especialmente a los sectores desplazados, mediante el comercio justo entre productores y consumidores. Para los trabajadores se propone condiciones de seguridad, salarios justos, oportunidades para las mujeres y minorías étnicas. Además, de preservar el medio ambiente procurando un equilibrio con el entorno natural para las futuras generaciones, sin abusar de los recursos naturales para el desarrollo y crecimiento económico (MINEDUC, 2013; 2014; 2015).

Dentro de este sistema de organización se dividen dos acciones: la del Estado y la de la ciudadanía. El Estado tiene la potestad de las garantías constitucionales (normativas, políticas y

servicios públicos; jurisdiccionales), entre las principales están: prevención, reparación y amparo de vulneración de derechos, protección de arbitraje de poder presentado ante un juez. Además, el Estado otorga los siguientes derechos: salud, seguridad social, gestión de riesgos, educación física, hábitat y vivienda, cultura, información y comunicación, disfrute del tiempo libre, ciencias y tecnología, población, seguridad humana y transporte (MINEDUC, 2014; 2015).

La ciudadanía debe cumplir con las responsabilidades asignadas por el Estado, las cuales son: acatar las leyes de la Constitución. Cooperar con el Estado y la comunidad (pagar impuestos y seguridad social). Participar en la vida cívica. No ser ocioso, no robar y no mentir. Defender el territorio y los recursos naturales. Colaborar con la seguridad y la paz. Respetar los derechos humanos y de la naturaleza (utilizar de modo racional, sostenible y sustentable). Promover el bien común. Denunciar actos de corrupción. Asumir y ejercer funciones públicas de forma ética y rendir cuentas. Respetar la diversidad de las personas (MINEDUC, 2013; 2014; 2015).

Para los recursos naturales, tanto para el Estado como la sociedad se propone cuidar las fuentes de agua sin alterar los ciclos naturales, evitando problemas graves de contaminación. Se señala la importancia de educar a las personas sobre estas acciones mencionadas dentro de la Constitución. Asimismo, se recalca el derecho ambiental y de la naturaleza como un avance significativo conjuntamente con el concepto del Buen Vivir, ya que permite demandar el daño ambiental excesivo (MINEDUC, 2013; 2014; 2015).

### **Significante *hacer* del Sumak Kawsay en los libros de texto derivados del currículo de 2016**

En las acciones educativas que se propone en el Currículo Nacional de EGB Superior en el área Estudios Sociales de 2016, es profundizar sobre los valores para el perfil del Bachillerato que son: solidaridad, justicia e innovación, mediante los aprendizajes propuestos para la construcción de una sociedad del Buen Vivir, además de la diversidad, biológica, natural, social e intercultural. “Se reivindica la cosmovisión del Sumak Kawsay” (MINEDUC, 2016, p. 44). Como objetivos para el subnivel Superior son: la identificación y resolución de problemáticas de participación ciudadana, a partir de la comprensión del marco legal y el sistema democrático de derechos para lograr el Buen

Vivir. Análisis de las consecuencias en función de las decisiones sobre los derechos culturales, sociales, económicos, reproductivos, sexuales y ambientales. Finalmente, actuar como jóvenes en espacios de participación para abordar los objetivos del Buen Vivir, la garantía de derechos y servicios por parte del Estado para todos en su diversidad.

Los libros de texto correspondientes al Currículo Nacional de EGB Superior en el área Estudios Sociales de 2016 (MINEDUC, 2016), encontramos significados del *hacer* específicamente en 8.º (LT2\_8), 9.º (LT2\_9) y 10.º (LT2\_10) (MINEDUC, 2020b; 2020d; 2020f). En Ecuador la Constitución es aprobada por la ciudadanía, la cual es una norma que prevalece sobre las leyes, por tanto, es obligatorio su cumplimiento para todos sin excepción. El Estado actúa a través del Marco transversal del Buen Vivir en su cuerpo legal compuesto por políticas, leyes, ordenanzas, mandatos, servicios para garantizar el Buen Vivir, además de disponer derechos colectivos, presupuestos justos y equitativos, y un sistema de justicia transparente.

El Estado gestiona considerando la participación ciudadana para planificar, controlar y supervisar en diferentes niveles de gobierno: parroquial, cantonal, provincial y central. Sin embargo, el poder se divide en funciones: legislativa, ejecutiva, judicial, electoral, de transparencia y control social. En la judicial se aclara que además de la justicia ordinaria se reconoce la justicia indígena, sustentado en que se debe vivir en armonía, respeto y coordinación en el marco de los derechos humanos (MINEDUC, 2020d; 2020f). El gobierno es el que da un rumbo al Estado mediante un plan de gobierno que es aceptado a través del voto facultativo de la ciudadanía.

Se menciona que el plan del Buen vivir fue creado desde 2009 y es actualizado (evaluación y reajustes) cada cinco años, el cual tuvo vigencia hasta 2021 con esa denominación. Su empleo funciona como instrumento orientador y técnico de las acciones para las instituciones públicas para cumplir con tres ejes y los objetivos del gobierno con el fin de dar oportunidades para todos erradicando y superando la pobreza, además, de impulsar el desarrollo sustentable, igualitario, justo y plural en armonía con la naturaleza y una distribución equitativa de riqueza y recursos, de manera que se pueda acceder al Buen Vivir y, para ello se necesita el desarrollo de capacidades, gratuidad y universalización de servicios, hábitat y desarrollo económico (MINEDUC, 2020d; 2020f).

- Los ejes propuestos por el Gobierno son tres:

Primer eje. Derechos asignados para todos a lo largo de la vida, sin discriminación, de forma intercultural y plurinacional, con igualdad, inclusión, cohesión, equidad social, y territorial para una buena calidad de vida. La ciudadanía tiene derecho a acceder a tecnologías y todas las formas de comunicación, al agua, alimentación, cultura y ciencia, educación, trabajo, vivienda y hábitat seguro, salud y a un ambiente sano. Además de los derechos constitucionales de la naturaleza promoviendo su sostenibilidad para las generaciones futuras, se respalda el juicio de protección como sujeto íntegro y jurídico sin considerarla como un objeto de explotación (MINEDUC, 2020b; 2020d; 2020f).

Segundo eje. Economía como servicio de la sociedad, con un sistema económico, social y solidario afianzando la dolarización para el crecimiento económico y la soberanía alimentaria a través de subsistemas estatales, privados, solidarios y populares (actividades productivas locales) regulada por el Estado que permita competir internacionalmente. También, garantizar el trabajo digno, promover la transformación productiva de los sectores industriales y de tecnología para dejar de depender de la industria extractiva como del petróleo y la minería y tener menos efectos en el medio ambiente. Este último argumento se sustenta en que para los pueblos indígenas se logra un estado armónico cuando hayan satisfecho sus necesidades básicas en su totalidad, por ende, vive en paz entre sí y con la naturaleza (MINEDUC, 2020d; 2020f).

Tercer eje. Mejor Estado, más sociedad. El servicio transparente del Estado con poder popular para la transformación de justicia con seguridad integral. Además de la participación activa y cívica de la ciudadanía potenciando sus capacidades y fortaleciendo sus identidades en espacios de encuentro (MINEDUC, 2020d). Asimismo las acciones que le compete a la ciudadanía es acatar y cumplir lo dicho en la Constitución y por la autoridad competente, lo cual implica trabajar en el bien común sin intereses personales, practicando la justicia y solidaridad para poder disfrutar los bienes y servicio, además, respetar la naturaleza, defender su integridad y utilizar los recursos de modo racional, cooperar al Estado pagando los tributos y la seguridad social, asumir cargos públicos y rendir cuentas y también “Ama killa, ama llulla, ama shua. No ser ocioso, no mentir, no robar” (MINEDUC, 2020f, p. 151).

En un apartado denominado fuente primaria con relación al tema de Desarrollo Humano en Ecuador, se menciona de forma específica el “desarrollo del pensamiento ancestral en la cosmovisión indígena”, a través de una cita de Cocheiro en 2015, señalando que para los indígenas no existe el concepto de desarrollo que es lineal que anterior y posterior, tampoco un estado de subdesarrollo a ser superado para luego alcanzar el desarrollo forzosamente que destruye relaciones entre personas y la armonización con la naturaleza que es asociada con visión occidental. Tampoco existe la pobreza de carencias materiales, o la riqueza asociada a abundancia.

Se plantea su distinción y propia visión filosófica del Sumak Kawsay que es una categoría de reproducción y construcción permanente, lo cual tiene que ver con la vida, lo material, valores, conocimiento, la parte sociocultural y su reconocimiento, códigos de conducta éticas y espirituales, visión del futuro (MINEDUC, 2020f). A nivel nacional no se lo contempla pese a saber y reconocer cómo funciona la visión del Sumak Kawsay para los pueblos indígenas. La contemplación estatal del Estado sobre este paradigma es diferente a lo planteado en este último párrafo, pero es valioso que se de a conocer esta parte del hacer original.

### **Análisis crítico comparativo de resultados sobre los significantes del Sumak Kawsay entre la perspectiva de los pueblos indígenas en Ecuador y las interpretaciones en los currículos y libros de texto**

**Tabla 3**

*Sistematización de significantes del "ser", "estar" y "hacer" del Sumak Kawsay*

<b>Significantes</b>	<b>Pueblos indígenas</b>	<b>Currículo 2010</b>	<b>Currículo 2016</b>
<b>Ser</b>	Todos los seres están unidos y vivos en componentes espirituales y sagrados. Sagrado o wakas que tiene como sustantivo <i>mama</i> que posibilita toda la existencia. El humano es un integrante más del sistema de vida o comunidad ampliada.	Naturaleza o pachamama como sujeto jurídico de derecho como ecosistema vivo, también como recurso natural o riqueza del país. (PI) Pachamama como lugar sagrado y natural para vivir que debe respetarse. (PC) Ser humano como ciudadano con deberes y derechos que	Naturaleza como persona jurídica con derechos constitucionales con vida legal. El ser humano como ciudadano que participa en función de leyes, mandatos y su voz cuenta para que el gobierno dirija el Estado y este tome las decisiones por



		responde al Estado. El indígena con expresión folclórica.	todos.
Esta r	El estar de todos los seres es individual y en conjunto que están dentro de la allpamama. Estar en armonía mediante relaciones entre seres de forma complementaria Estar en equilibrio. El interno con las emociones. El externo con la comunidad ampliada. Tener equilibrio en las condiciones de vida en el componente espacial, tanto espiritual como material para la regeneración de la naturaleza según su ritmo. Estar en desequilibrio relacionado con wakcha o mutsui.	El ser humano y la naturaleza como sujetos de derecho están dentro del Estado. Estar en armonía basado en la convivencia ciudadana y el respeto hacia la naturaleza. Estar en equilibrio entre Estado, sociedad y mercado para estar en condiciones materiales e inmateriales y vivir en un ambiente sano. Superar el estado de pobreza que recae en indígenas y afrodescendientes.	El ser humano y la naturaleza están dentro del Estado. Estar en armonía es satisfacer las necesidades básicas de forma plena, equitativa, justa y en paz con la naturaleza. Se promueve un desarrollo equilibrado para una mejor calidad de vida enfocada en la economía. Erradicar el estado de pobreza con un modelo de desarrollo equitativo de distribución de riqueza.
Hacer	La allpamama o Sacha es la que establece las condiciones y acciones a su ritmo (homeostasis). Sistema de organización (sociedades frías) en función del estado de la naturaleza. El yachay es un mediador entre los espíritus y el ser humano para guiar las acciones en un contexto holístico. En función de las acciones el ser humano puede acceder a las condiciones materiales y espirituales. Las ofrendas son un mediador espiritual para pedir permiso para acceder y agradecer. El trabajo: minka y el ayni con valores para poner en práctica los conocimientos en función de los ciclos lunares y el uso de tecnologías no convencionales para no provocar el desequilibrio. Complementación económica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones curriculares: Estudiantes educados para ser ciudadanos con valores y que respete la naturaleza en el Marco del Buen Vivir desde un componente axiológico.</li> </ul> <p>El gobierno es quien da rumbo al Estado. Sistema de organización sistematizado (sociedades calientes) a partir del conjunto de organizaciones mediante cinco funciones: Legislativa, Ejecutiva, Judicial, Transparencia y Control Social, y Electoral que orientan políticas, leyes, servicios y derechos. El ser humano guía sus acciones en función de varias modalidades de soberanía: popular, alimentaria y económica. También debe participar en la cívica, pagar impuestos, respetar la</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones curriculares: Profundizar valores para la construcción de una sociedad del Buen Vivir a partir de la comprensión del Marco Legal y el Sistema de derechos.</li> </ul> <p>Se implementa el mismo orden social que se propone en el currículo 2010. El proyecto político del Buen Vivir reajustado propone tres ejes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos para todos: el ser humano y la naturaleza.</li> <li>• Economía al servicio de la sociedad, también reconoce otras formas de economía y trabajo digno.</li> <li>• Mejor Estado, más sociedad para alcanzar el desarrollo</li> </ul>



de la autosuficiencia de toda la comunidad de un micro cosmos a partir del principio de: solidaridad, ayuda, generosidad, reciprocidad, dar, recibir.

Práctica del consenso o democracia andina generando puntos de encuentro sobre problemáticas de la comunidad donde nadie sobresale por encima de otros. Sistema de sanación espiritual en las wakas para “nuevamente volver a nacer” y tener la realización personal.

naturaleza y la diversidad de las personas, rendir cuentas y acceder a derechos.

El trabajo con condiciones de calidad procurando no dañar la naturaleza, en caso de existir se debe demandar el daño ambiental para poder alcanzar el desarrollo.

Funcionamiento de un sistema económico solidario e igualitario encargado por el ser humano que distribuye la riqueza hasta los sectores desplazados. Se reconocen otras formas de producción y economía, pero controladas por el Estado para el crecimiento económico.

en el Marco del Buen Vivir.

Se da a conocer la visión del ordenamiento social de los pueblos indígenas, pero se mantiene el ordenamiento propuesto por el gobierno. Lo mencionado en la Constitución sobre el reconocimiento de la justicia indígena en Ecuador con igual jerarquía, se profundiza en estos libros de texto.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Macas (2010a; 2010b), Viteri (2003), Sarayaku (2003), Pacari (2013), Kowii (2009), Tutillo (2002), Maldonado (2010a; 2010b), Arteaga (2017), Alta (2016), Banegas (2020), Hidalgo, Arias et al. (2014), MINEDUC (2010; 2013; 2014; 2015; 2016; 2020b; 2020d; 2020f).

En función de los criterios, comparamos los significados del *ser*, *estar* y *hacer* desde la perspectiva de los pueblos indígenas y del gobierno presente en las reformas curriculares, de las cuales existen *similitudes* y *diferencias*. El ser que se propone en los libros de texto de 2010 y 2016 tiene *similitud* con relación al ser la naturaleza como sagrado al ser una perspectiva desde el punto de vista de los indígenas (PC) pero no propia del gobierno, pese a ello hay que dar un valor importante al reconocimiento legal de su existencia y sobre todo su protección tanto del Estado como de la ciudadanía, así como lo han reconocido otros intelectuales como Melo (2013) en otros contextos.

Se evidencia una caracterización de la naturaleza como objeto de riqueza del país, por ende, rompe la similitud anterior, convirtiéndose en una *diferencia* porque para los pueblos indígenas la naturaleza es sagrada y espiritual y no solo un sujeto para suplir necesidades dentro de un Estado y, el término de pachamama significa madre del tiempo, por tanto, está erróneamente asignado a

la naturaleza (Viteri, 2003; Maldonado, 2010b; Macas, 2010a; 2010b). En cuanto al ser humano y la formación de una comunidad es *diferente*, para el gobierno es un ciudadano que tienen obligaciones y deberes, asimismo se reconoce la diversidad de personas y esto abre posibilidades de una visión intercultural como el mismo gobierno lo plantea.

Reconocemos que las expresiones utilizadas, no son apropiadas, como mencionamos anteriormente el término folklore mayormente marginaliza implícitamente. Como experiencias, hemos presenciado en muchos programas o eventos el uso de estas expresiones hasta la actualidad, y como lo presentamos en su descripción, su uso tiene un trasfondo fuerte. Frente a ello, Pacari (2008) ha mencionado que “muchos de los lectores creerán que esta forma de pensar raya en el folklore o que es una cuestión del pasado indígena. No es así. A través de la costumbre sigue vivo el pensamiento y su consecuente práctica” (p. 131).

Con relación a los significados del *estar*, existen *diferencias*, tanto de los libros de texto del currículo de 2010 y 2016, debido a que para los pueblos indígenas estar en armonía, equilibrio y desequilibrio (pobreza), no es lo mismo lo que plantea el Gobierno. Primero porque tanto la naturaleza como el ser humano están dentro de un Estado y obedecen su ley, mientras que en la otra perspectiva la organización social es tanto individual como colectiva están dentro de la naturaleza y adaptadas a sus condiciones. Cuanto a la armonía y el equilibrio hay un gran esfuerzo por abarcar la perspectiva del Sumak Kawsay con relación a la naturaleza, al momento de mencionar un estado de respeto, paz, convivencia, preservación, cuidando, regeneración, restauración y con respaldo legal para esa armonía y equilibrio.

Al final, es un estado del espacio como un ambiente sano y limpio solo pensado para las personas del futuro y de esa manera permanezcan sus condiciones de vida. Obviamente dentro de la lógica del gobierno está correcto y aplica para este tipo de sociedad. Es por ello que existe ausencia de una armonía y equilibrio en el ámbito espiritual, ya que aquello solo está centrado en condiciones materiales y económicas para el ser humano (Macas, 2010a; 2010b; Viteri, 2003; Sarayaku, 2003; Pacari, 2013; Kowii, 2009; Maldonado, 2010a; 2010b; Arteaga, 2017; Alta, 2016; Banegas, 2020; Hidalgo, Arias et al., 2014).

Con relación a la *pobreza* que plantea el gobierno y se lo asocia con indígenas, es una *diferencia* en cuestión de visión. Viteri (como se citó en Hidalgo, Guillén et al., 2014) menciona que por décadas han sido señaladas como cultura en estado de pobreza y que debían ser desarrolladas. La superación de la pobreza se supone el acceso a beneficios de la modernidad mediante la integración del indígena al mercado y, básicamente es justo lo que planteaba el gobierno; una armonía y equilibrio entre la sociedad, mercado y naturaleza que distribuya equitativamente los recursos, especialmente a los grupos marginalizados, como bien se recalca en el porcentaje de los libros de texto del currículo de 2010 (MINEDUC, 2015). La visión de pobreza del gobierno es desde una semántica occidental y los aportes de los significantes wakcha y/o mutsui no se ven representados en el discurso de los libros de texto. Los términos wakcha y mutsui no se limitan a ese único significado, y en ellos lo social y lo ecológico también encuentran lugar y pleno sentido, no sólo retórico, como parece ser el discurso de los textos (Hidalgo, Arias et al., 2014; Oviedo, 2011a; Macas, 2010a; Kowii, 2010; Maldonado, 2010a).

Lo antes descrito se puede afirmar, debido a que son las condiciones de *colonialismo interno* —de las que ha participado el Estado— las que se han encargado de llevarlos a ese estado de pobreza estructural. Sin embargo, aquel estado no existe desde la lógica del Sumak Kawsay (Davalos, 2008; Hidalgo, Guillén et al., 2014), pues la marginalización y la privación de recursos a una parte de la población, en favor de la acumulación de unos pocos, no han sido parte de los modelos sociales y culturales de las poblaciones indígenas. La pobreza ha sido impuesta “desde arriba”, y las condiciones para superarla pretenden venir de ese mismo lugar. En general —exceptuando algunos aciertos conceptuales en el discurso, que sin embargo se reducen a lo retórico— el ventrilocuismo del gobierno y sus funcionarios pretendieron tomar la representación del indígena, construyendo “desde arriba”, y no de manera participativa, los sentidos que mueve el significado del Sumak Kawsay. No solo es que no se fomentó la participación, sino que a menudo se denostó la acción y las demandas de las organizaciones indígenas.

En el significativo *hacer*, las acciones que se proponen en los libros de texto coinciden con las *diferencias* señaladas en los *significados* del Sumak Kawsay, ya que por un lado la perspectiva original marca acciones holísticas con enfoque biocéntrico, mientras que la perspectiva del gobierno

maneja acciones de desarrollo con enfoque antropocéntrico. No obstante, hay que reconocer los elementos considerados que se asemejan a una *similitud* desde la perspectiva del Sumak Kawsay pese a incorporarlos en otro modelo de organización social.

Teniendo en cuenta que las acciones curriculares están enfocadas en que el estudiante se forme en valores para una sociedad del Buen Vivir. Se puede entender que el Sumak Kawsay solo se incorpora en las macrodestrezas como eje transversal de valores en la dimensión axiológica como bien se menciona en el currículo de 2010 (MINEDUC, 2010; 2016). En ese sentido, lo que se puede rescatar como similitudes más representativas de MINEDUC (2013; 2014; 2015; 2020f) son el reconocimiento de otros sistemas de producción y de economía que se configuran dentro de Ecuador, y se ha descrito el funcionamiento del modelo indígena que se basa en el intercambio de productos, pero no se profundiza del todo.

Además, de la integración del valor de la solidaridad para la distribución de producción en el modelo económico ecuatoriano. Por otra parte, con relación al trabajo, se propone los valores indígenas que son: No ser ocioso - ama killa, no robar - ama shua y no mentir - ama llulla. Finalmente, en el ámbito judicial se reconoce la justicia indígena para vivir en armonía con el otro. Estas son similitudes que se pueden relacionar con la perspectiva original pero no están del todo completas (Macas, 2010a; 2010b; Kowii, 2009; Hidalgo, Arias et al., 2014). Esto se puede comprobar con las diferencias que explicamos a continuación.

Regresando a las *diferencias*, en función de las acciones que hemos descrito desde cada perspectiva tanto de los pueblos indígenas como del gobierno presente en los criterios de comparación establecidos. Desde la primera perspectiva, las acciones humanas se establecen por la Allpamama o Sacha, mientras que la otra perspectiva, las acciones dependen del gobierno. En ese sentido, las organizaciones sociales se diferencian, a razón de que la primera, según Oviedo (2011a; 2011b) funciona desde la homeostasis natural y la otra de forma sistematizada por el hombre. Tomamos lo dicho por Lévi-Strauss (como se citó en Wiserman y Groves, 2002) para comprender mejor las *diferencias* en el contexto de las perspectivas del Sumak Kawsay.



Lévi-Strauss describe dos clases de sociedad: *frías* y *calientes*. En la primera se ubican los pueblos indígenas comparada con un reloj y, en la segunda, el Estado comparado con una máquina termodinámica. Entonces, los pueblos indígenas por lo general mantienen un orden social equilibrado y armónico tratando de reducir al mínimo la fricción de sus actos, como bien lo mencionaba Viteri (2003) mientras menos transformada esté la naturaleza existe el equilibrio, lo cual cumple una función homeostática (Wiserman y Groves, 2002) que se complementa con la homeostasis (Oviedo, 2011a) que prácticamente es actuar (conocimiento de los ciclos lunares y tecnologías no convencionales) según las condiciones naturales para su autorregulación de la Allpamama o Sacha sin generar cambios o transformaciones de los ciclos naturales con la misma cantidad de energía como lo hace un reloj.

El gobierno, al crear las leyes con base en sus 5 funciones de poder ya descritas, busca el cambio con un nuevo orden, visto desde el desarrollo y crecimiento económico propuesto en su plan de gobierno (MINEDUC, 2020f). Lévi-Strauss (como se citó en Wiserman y Groves, 2002) señala que esta clase de orden social desarrolla entropía, desechos o daños a medida que avanza “así como la locomotora extrae su energía de la diferencia entre sus elementos calientes y fríos, las sociedades «calientes» dependen para su funcionamiento de que haya en ellas diferencias internas de otra índole: jerarquías sociales” (Wiserman y Groves, 2002, p. 88).

Estas jerarquías sociales, tiene dos fracturas en la visión del Sumak Kawsay, partiendo de que el hombre ejerce poder sobre otros mediante sus leyes. En ese sentido la primera fractura del sistema de organización es; la naturaleza como sujeto legal al igual que el hombre, se supone que no es objeto de explotación como ha sido mencionado tanto en los significados de los significantes del ser y estar de los libros de texto, pero se contradecía con la estructura de dependencia económica centrada en la minería y petróleo para el bienestar del ser humano, por ende, se diferencia de la visión indígena, ya que si se hablara de jerarquía, el hombre está por debajo de la naturaleza cumpliendo y siendo parte de un ciclo natural al igual que los demás elementos de la naturaleza. Frente a ello, los pueblos indígenas han diferenciado y cuestionado al desarrollo sustentable del gobierno, como una pantalla que oculta su verdadera intención de instrumentalizar la naturaleza (recurso o propiedad capital) desde un economicismo de la sustentabilidad que rompe

la unidad con el ser humano y amenaza su propia existencia (Tiban, 2000; Davalos, 2008; Chuji, 2009; Maldonado, 2010b).

La jerarquía social entre seres humanos como minorías o pobres y a la ciudadanía en general como sujetos de la actividad económica que deben cumplir las ordenanzas, leyes o mandatos para acceder a servicios o beneficios que ofrece el Estado rompe el orden social del Sumak Kawsay. En primer lugar, el sistema económico ecuatoriano reconoce solo un valor o principio que es la solidaridad, pero hay una ausencia de los demás valores como la ayuda, la generosidad, reciprocidad, dar y recibir. Asimismo, el reconocimiento de las demás formas de producción y de economía que no tienen un sistema monetario (Viteri, 2003) no se exentan de pagar impuestos, lo que obliga estar dentro del círculo económico monetario controlado por el Estado para competir internacionalmente y para cubrir otras necesidades (servicios) fuera de las básicas marcadas desde una visión holística según las condiciones de la naturaleza.

Igualmente, el ser humano para acceder a la parte material, salud, vivienda, educación está controlado por el Estado (MINEDUC, 2020f), mientras que desde la perspectiva indígena debe ganarse el derecho mediante un proceso espiritual (no monetario) presentando ofrendas a la naturaleza y tener el conocimiento necesario que no rompa la homeostasis. Señalamos esto porque en ninguna parte de las acciones propuestas por el gobierno se introduce la medicación espiritual como también el subsistema de sanación que va más allá de la parte física, es decir, solo se centra en acción orientadas a la parte material (Viteri, 2003; Maldonado, 2010b; Macas, 2010a; 2010b; Chuji, 2010).

## CAPÍTULO 2

### USURPACIÓN SIMBÓLICA

#### Intercambio simbólico y usurpación del Sumak Kawsay

La adaptación inapropiada (y peligrosa) del Sumak Kawsay a otros modelos que ya se venía advirtiendo hace más de 20 años por Viteri (2002) incluso antes de su integración en el Proyecto Plurinacional e Intercultural del Estado y de las proyecciones curriculares. Él manifestaba la importancia de “revisar el sistema educativo oficial (incluido la versión bilingüe intercultural), para constatar la exclusión y desvalorización del conocimiento y la filosofía de vida de las sociedades indígenas incide en la asimilación y dependencia de lejanos y peligrosos paradigmas” (p. 4). Más adelante Maldonado (2011b) después de la inclusión del Sumak Kawsay en el ámbito político constitucional, abordaba el significado del Sumak kawsay de los pueblos indígenas y elementos importantes en los que están sustentados, recalcando que ese “esfuerzo también es un imperativo político que debe evitar que se lo vacíe de sus contenidos por intereses extraños” (p. 217).

Dentro de nuestro análisis crítico comparativo entre los significados de los significantes de cada perspectiva, se evidencia que la interpretación sobre el Sumak Kawsay por parte del gobierno es diferente a la perspectiva de los pueblos indígenas, dando lugar a la *usurpación simbólica* mediante un proceso de *intercambio simbólico* por la falta de comunicación intercultural la cual implica *interaccionismo simbólico* y no un mero intercambio de símbolos (Guerrero, 2010). Lo dicho ya se estaba manifestando previamente como algo que podría suceder en el ámbito educativo según Viteri (2002) y, también teniendo en cuenta lo que manifestaba Carr y Kemmis (1988) al decir que la educación es una práctica social que está vulnerable a toda deformación ideológica que pueda incidir.

En este proceso de *intercambio simbólico* presente en el discurso del gobierno en los libros de texto derivados de los currículos del MINEDUC (2010; 2016). El Sumak Kawsay ha sido asignado nuevos significados desde la interpretación del gobierno que posteriormente ha sido compartida como eje transversal curricular mediante macrodestrezas y destrezas con criterio de desempeño del subnivel Superior en el área de Estudios Sociales. En consecuencia, la construcción simbólica

del Sumak Kawsay ha sido instrumentalizada para el ejercicio de poder de un ordenamiento social basado en un modelo neokeynesiano, en un ejercicio de *usurpación simbólica*.

El gobierno se apropió del significante Sumak Kawsay, y si bien no se ha vaciado completamente su significado de origen, sí se han operado importantes modificaciones en él, lo que da como resultado “otra lógica” y otros modos de *interaccionismo simbólico* que lo concilia con la construcción de sentido neokeynesiana y su *telos* de crecimiento económico compulsivo. Pensamos que esta conciliación es forzada, pues por una parte las interpelaciones de los movimientos indígena fueron calificadas de “infantiles”, con lo que el interaccionismo simbólico nunca pudo tener lugar. Tan solo se dio un intercambio simbólico de una vía, en el que el significado oficial del concepto prevaleció, sin verdadera escucha ni diálogo intercultural.

El *telos* del crecimiento económico compulsivo, cuya base es la acumulación continua y sin límites, mal se puede conciliar con un modelo en que la austeridad, el equilibrio y las necesidades limitadas (no ilimitadas, que son un invento del mercado) son su base histórica. Partiendo de ella y de la observación de que la conducta económica de varios pueblos *no occidentales* se aleja de las teorías de la economía política, es que nacieron las tesis de la economía sustantivista (Polanyi). La austeridad, la no acumulación compulsiva, el mayor equilibrio con el entorno natural, la reciprocidad, la redistribución y el tejido de relaciones sociales, no puramente económicas, son la evidencia observada que dio lugar a dicho paradigma sustantivista. Si el Sumak Kawsay difícilmente es conciliable con el neokeynesianismo, entabla en cambio un diálogo muy fluido con la economía sustantivista.

El Sumak Kawsay ha sido despojado de su significado original, a través de la seducción y complicidad simbólica que ha implicado vender el discurso de un ideal de vida antropocéntrico, que permite el control de imaginarios desde el marco oficial como se ha propuesto en la proyección curricular con un perfil de bachiller en formación de ciudadanos con valores y que respeten la naturaleza en el Marco del Buen Vivir sólo desde un componente axiológico como el valor de la solidaridad (el único valor más destacado en el discurso de los libros de texto), pero no se reconoce al Sumak Kawsay como un saber con un estatus verdaderamente científico. Consideramos que

predomina un absolutismo de la subjetividad egocéntrica del sujeto moderno<sup>5</sup> basado en la enseñanza de la dialéctica de la producción (Bautista, 2014) y una influencia de “las geopolíticas<sup>6</sup> y los legados coloniales del conocimiento” (Walsh, 2007, p. 27), es por eso importante destacar nuestro análisis sobre la subjetividad del discurso en el trato a los pueblos indígenas como “el otro ajeno” menos desarrollado constituido mediante el lenguaje escrito en los libros de texto (MINEDUC, 2010; 2016; Guerrero, 2010).

Con esto nos queremos referir a la producción de conocimiento, ciencia, filosofía y la distribución de las mismas en los contenidos curriculares nacionales de Ecuador, en sentido de que Sumak Kawsay entra en la educación del Sistema de Educación Intercultural como componente de valores, pero no con estatus de saber científico. Por ende, aquello de entender lo planteado por Bautista, cómo se universaliza un saber, pero se mantiene como local el otro saber, como sucede con el Sumak Kawsay, se acepta parte de, pero no todo en su conjunto al ser ajeno a lo nacional (Canaima Educativo, 2018).

A diferencia del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que cuenta con catorce currículos de las diversas nacionalidades presentes en Ecuador y, dentro de ellos está el Currículo Kichwa el cual aborda sus saberes y conocimientos en función del Sumak Kawsay (MINEDUC, s.f.), sin embargo, permanecen como saber local pero no se elevan a lo universal (Canaima, 2018). Esto lo podemos corroborar en función de la cantidad de estudiantes que asisten y reciben la enseñanza - aprendizaje del currículo nacional con base en las estadísticas de MINEDUC (2020) en las cuales “la distribución de la matrícula por jurisdicción en el período 2019-2020, se observa que el 97% de las/los estudiantes están matriculados en instituciones educativas de jurisdicción intercultural, y el 3% restante corresponde a estudiantes interculturales bilingües” (p. 21).

---

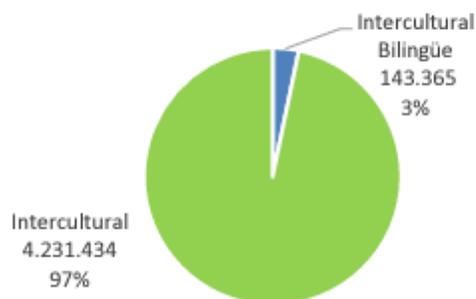
<sup>5</sup> Bautista (2014) plantea como se piensa desde América Latina y como se universaliza el conocimiento occidental negando las pedagogías del pensamiento andino como local.

<sup>6</sup> Walsh (2007) da a conocer cómo se constituyen los sistemas de conocimiento mediante la colonización de las mentes en la ciencia y la epistemología.

### Ilustración 3

#### *Matriculas de estudiantes por jurisdicción*

Gráfico 4: Matrícula en educación ordinaria según jurisdicción



**Fuente:** Gráfico de MINEDUC (2020, p. 21).

En ese contexto, en las dos versiones curriculares nacionales de 2010 y 2016 al Sumak Kawsay se lo debilita, presentando significados desde la perspectiva indígena fragmentada e influida por un ventriloquismo, provocando empobrecimiento del símbolo que posteriormente se vacía y degrada a partir de nuevas interpretaciones y resignificaciones sobre todo en los significantes del ser, estar y hacer, debido a que se integra elementos de una sociedad fría en una caliente, además, en la comparación se evidencio que no son compatibles o adaptables (MINEDUC, 2010; 2016; Guerrero, 2010).

Desde la visión de la teoría de la *pedagogía del oprimido* de Freire, estos resultados en gran parte se caracterizan como una pedagogía dominante desde la clase o imaginario dominante que “ha logrado que, como expresión de su propia contradicción interna, se exprese en “el reconocimiento de su poco saber de sí” (Gil y Cortez, 2018, p. 26). Esta lógica se ubica en el control aplicado por el modelo del Estado y las fuerzas que operan sobre el mismo. De ese modo, a la educación se le carga elementos necesarios para alcanzar la legitimación necesaria. Lo cual, se transforma en mecanismos de violencia simbólica, imponiendo arbitrariedades culturales de un grupo social.

En ese sentido, sería un vínculo directo con la formación y servicio del docente como instrumentos reproductores de violencia simbólica escolar y social, ya que son los encargados de “hacer cumplir normas, métodos y disciplinas, con el propósito de reproducir los modelos sociales y económicos fielmente” (Gil y Cortez, 2018, p. 28). Por ende, baja las posibilidades de un diálogo pedagógico en el aula (y ecología de saberes) con una perspectiva intercultural.

En consecuencia, se estaría repitiendo, lo que pasó con la educación y recursos educativos religiosos, donde los jesuitas se encargaron de sincretizar creencias religiosas (prevaleciendo una sobre otra) durante los años 60 en adelante (Garcés, 2009). Pero en este contexto, en pleno siglo XXI, en las propuestas curriculares de Estudios Sociales se combinan mecanismos de organización social para hacer parecer que el Sumak Kawsay es otra cosa que no es, causando la pérdida de su grado de validez y sentido, al igual que otros conocimientos locales que han perdido valor desde hace décadas anteriores.

Teniendo en cuenta aquello, valdría la pena revisar la siguiente propuesta curricular a ser aplicada en 2025, con relación a los elementos y modificaciones que se incorporen para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, esto con la intención de analizar el grado de validez de los conocimientos locales, ya que es difícil que se proponga la visión original del Sumak Kawsay (por las resignificaciones actuales), debido a las posturas (liberales) y modelos (de desarrollo) de los nuevos gobiernos. Aquello, daría luces si estamos avanzando o no, a un Estado y Sistema Educativo Intercultural.



### CAPÍTULO 3

#### CONCLUSIONES

La investigación desarrollada como Proyecto de Integración Curricular identificó el concepto del Sumak Kawsay, tanto en los libros de texto de Estudios Sociales de EGB Superior (correspondientes al Currículo Nacional de 2010 y 2016), como en los documentos que recogen la perspectiva de los pueblos indígenas (Sierra y Amazonía) del Ecuador (como base de comparación). Los conceptos de las dos perspectivas se dividen en *significantes (ser - estar - hacer)* y sus *significados*.

Desde la perspectiva indígena, el *significado* es Vida en Plenitud de una comunidad ampliada y, en las propuestas curriculares es ver el desarrollo desde el Sumak Kawsay o Buen Vivir para una calidad de vida digna. En los *significados* del *ser*, la primera perspectiva es vital (todo vivo) y simbólica (espiritual y sagrada) y, la segunda, utilizar la vida de todo ser desde el utilitarismo (recurso humano - recurso natural). La primera, es *estar* en armonía y equilibrio (desequilibrio: mutsui y wakcha) espiritual y material (de todos los seres) y, la segunda, armonía y equilibrio: material - capital - mercado hombre - naturaleza (sujeto legal), y lo contrario como pobreza material. Finalmente, el *hacer* de la perspectiva indígena, las acciones son guiadas por las condiciones de la naturaleza (sin romper la homeostasis) y, en la segunda es guiada por el Gobierno a cargo del Estado (de forma sistemática).

Los significados de los significantes identificados en los textos escolares poseen un discurso caracterizado por un posicionamiento antropocéntrico (de sociedades calientes) con un modelo neokeyniano poniendo en el centro al ser humano para el desarrollo y crecimiento económico, pese a reconocer como sujeto legal a la naturaleza se la mantiene objetivizada en el discurso y mucho más en la praxis. Por otro lado, el discurso de la perspectiva indígena tiene un posicionamiento biocéntrico con carácter holístico sobre su visión del cosmos (de sociedades frías) que comprende dentro de un tejido, donde el ser humano al igual que el resto de los elementos de la naturaleza cumplen un ciclo natural.



A partir de una sistematización del discurso escolar y de la perspectiva indígena antes descritas y mediante el análisis crítico del discurso se evidencian *similitudes* y *diferencias* en los significados de los *significantes* (*ser - estar - hacer*) del Sumak Kawsay. Las similitudes por lo general están relacionadas con una perspectiva considerada de cómo piensa el indígena (pero no el gobierno). Las destacables: la existencia plena y digna de todos los seres dentro de un tejido cósmico para el equilibrio y armonía respetando los ciclos naturales. Reconocimiento de sistemas otros de producción, economía y justicia como el indígena, y valores para el trabajo, no robar, no mentir, no ser ocioso. Sin embargo, no están del todo completos, a razón de que atraviesan por un fenómeno de ventriloquismo, donde otro (ventrílocuo) habla por el indígena y presenta conceptos fragmentados o politizados.

En cuanto a las *diferencias*, corresponde a la perspectiva propia del gobierno en discurso escolar frente a la perspectiva indígena, tanto los significados de los significantes del ser, estar y hacer, en las propuestas curriculares de 2010 y 2016 se designa el Sumak kawsay (su reivindicación) como eje transversal para la formación de estudiantes en valores mediante macrodestrezas que contribuyen únicamente al campo axiológico, por tanto, el Sumak Kawsay no se integra con un estatuto de saber científico. Como mencionamos anteriormente la perspectiva indígena posee un enfoque biocéntrico en su significado y características en los significantes de ser, estar y hacer de una sociedad fría que funciona como un reloj que busca la menor fricción (homeostática) posible con su existencia.

Los elementos antes descritos viven bajo un estado de cultura según las condiciones homeostáticas en mayor armonía con la naturaleza (espiritual y sagrada) para alcanzar el Sumak Kawsay (esto aplica generalmente a pueblos indígenas que no tienen nada (de) o muy poca influencia de otras culturas modernas), a diferencia de la perspectiva del gobierno, que posee un enfoque antropocéntrico en su significado y, características de una sociedad caliente que funciona como una máquina termodinámica que deja desechos y daños que busca un cambio constante superando una pobreza material para alcanzar el desarrollo y crecimiento económico y lograr (supuestamente) el Sumak Kawsay bajo las leyes de gobierno neokeynesiano (colonialismo interno), que deja de lado por completo la dimensión espiritual y sagrada.

Desde luego esta integración (reivindicación) e interpretación por parte del gobierno es totalmente diferenciada a la perspectiva de los pueblos indígenas. Lo cual se constituye en un ejercicio de usurpación simbólica, que pasa por un proceso de intercambio simbólico, donde toma el significante Sumak Kawsay pero no sus significados originales andino-amazónicos. Posteriormente, los va resignificando mediante acciones de ventriloquismo, para dotarlos de otros significados del ser, estar y hacer, totalmente distintos, y hasta contradictorios, con sus referentes de origen. En esta dinámica discursiva, si el concepto no es recortado, es dotado de un componente economista de manera primordial.

En consecuencia, la educación al ser una práctica social está vulnerable a toda deformación ideológica, por ende, este ejercicio de usurpación simbólica en los libros de texto de Estudios Sociales de EGB Superior se caracteriza por ser una pedagogía dominante de un imaginario estatal y las fuerzas que operan sobre ella que les permita alcanzar la legitimación mediante los procesos educativos, específicamente en recursos como currículos y libros de texto de escolaridad obligatoria. Por tanto, se convierten en mecanismo e instrumentos de violencia simbólica imponiendo arbitrarios imaginarios colectivos sobre otros en la construcción de conocimientos de los currículos y libros de texto en un país plurinacional e intercultural.

Para reflexionar, invitamos a docentes en proceso de formación y profesionales, además de las autoridades encargadas de dar rumbo a la educación ecuatoriana y la comunidad educativa en general a hacer conciencia sobre las problemáticas y las consecuencias que conlleva a no construir el conocimiento de forma horizontal e intercultural. Nosotros como actores educativos somos los intermediarios del proceso de enseñanza aprendizaje y encargados de dar cumplimiento aquello. Eso implica mirar lo que se nos encarga presentar a los estudiantes desde un pensamiento crítico. A la comunidad educativa en general, invitamos a revisar si nuestros saberes y conocimientos locales de las diferentes nacionalidades están presentes en los recursos educativos para nuestros estudiantes en concordancia con la realidad de la sociedad. No solo del libro de texto depende la formación de los estudiantes, también depende los imaginarios que deseemos construir por su intermedio.



## Referencias

- Alta, B. (2016). *Prácticas y vivencias comunitarias que fortalecen la conceptualización del Sumak Kawsay* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5486>
- Andrade, S. (2004). *Protestantismo Indígena*. Ediciones Abya-Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/51742.pdf>
- Arévalo, G. (2014). Ecuador: economía y política de la revolución ciudadana, evaluación preliminar. *Apuntes del Cenes*, 33(58), 109-134. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-30532014000200005&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-30532014000200005&script=sci_abstract&tlng=es)
- Arnal, J., Rincón, D., y Larrote, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Labor. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=63011>
- Arteaga, E. (2017). Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador. *Saúde Debate*, 41(114), 907-919. <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/WwKPjfsDgYXJ6j6ngXMLpYg/?lang=es>
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador 2008*. [https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion\\_de\\_bolillo.pdf](https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolillo.pdf)
- Asamblea Nacional. (2021). *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf>
- Asamblea Nacional. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. [https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2023-07/Documento\\_Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf](https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2023-07/Documento_Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf)
- Atupaña, N. (2017). *Estado y cosmovisión: manual básico*. Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos. <https://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/3201>



- Banegas, J. (2020). *Prácticas del Buen Vivir. Experiencias en comunidades shuar, kichwa y manteña*. Ediciones Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23191>
- Barrero, C., Bohórquez, L., y Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 25(57), 101-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280160>
- Bautista, J. (2014) *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Akal. <https://www.isb.ve/libro/pensar-desde-america-latina/>
- Bobbio, N., Matteuci, N., y Pasquino, G. (2015). *Diccionario de Política* (R. Crisafio., A. García., M. Martí., M. Martín., y J. Tula, Trad.; 2.ª ed.). Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1976).
- Brito, J. (2019). Pensamiento educativo internacional y ecuatoriano en las diferentes etapas históricas (aborigen, colonial y republicana). En Fraga, O. (Coord.). *El Pensamiento Educativo Ecuatoriano* (pp. 23-62). Universidad Nacional de Educación del Ecuador. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/510>
- Canaima Educativo. (2018, 26 de febrero). *Juan Jose Bautista Que Significa Pensar en America Latina* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8r1zygW6wjY>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=47943>
- Chancosa, B. (2010). Sumak Kawsay desde la visión de la mujer. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 221-228). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Chuji, M. (2010). Sumak Kawsay versus desarrollo. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*



- (229-236). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones.  
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Ciccozzi, E. (2019). El Buen Vivir a la prueba del neoextractivismo. Ambigüedades del progresismo ecuatoriano y continuidad con el neoliberalismo. *Crisol*, (9), 1-35.  
<https://crisol.parisnanterre.fr/index.php/crisol/article/view/170>
- Cocha, J., Navarrete, J., Estefano, M., Moran, P., y Vergara, N. (2023). Análisis de los Precios de Transferencia y su incidencia en el marco legal en el Ecuador. *Ciencia Latina*, 7(2), 11596-11613. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6479>
- Coral, D. (2016). *Guía para hacer una revisión bibliográfica*. Universidad El Bosque.  
<https://lpl.unbosque.edu.co/wp-content/uploads/09-Guia-Revisio%CC%81n-bibliografica.pdf>
- Cortez, D. (2011). La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida. *Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos*, (28), 1-23.  
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2788>
- Davalos, P. (2008). El Sumak Kawsay (“Buen Vivir”) y las cesuras del desarrollo. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 133-142). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones.  
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- De Saussure, F. (1995). *Curso de lingüística general* (A. Alonso, Trad., 24.ª ed.). Losada. (Trabajo original publicado en 1989).  
<https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Curso%20de%20Linguistica%20General.pdf>
- Díaz, E., Antúnez, A. (2017). Las Fuentes del derecho en el derecho del Ecuador. *Direito y Paz*, (37), 349-375.  
[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli)



[servicios\\_produtos/bibli\\_informativo/bibli\\_inf\\_2006/6FC84302E6C2238BE050A8C0DD0104CB](#)

Díez, R. (2024). *Un mundo de historias*. Ediciones B. <https://www.buscalibre.ec/libro-un-mundo-de-historias/9786287634312/p/55932624>

Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-5. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011)

Ereú de Mantilla. (2018). Del antropocentrismo al biocentrismo: un recorrido hacia la educación para el desarrollo sostenible. *Revista Cien. Tecn. AGROLLANÍA*, 16(2), 20-26. <https://biblat.unam.mx/hevila/Agrollania/2018/vol16/3.pdf>

Flury, L. (1967). Indigenismo y folklorismo. (70), 127-132. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/4621>

Galindo, M. (2018). La pirámide de Kelsen o jerarquía normativa en la nueva CPE y el nuevo derecho autonómico. *Revista Jurídica de Derecho*, 7(9), 126-148. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2413-28102018000200008](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2413-28102018000200008)

Gámez, V. (2022). Capítulo 4: Mamá, papá, hijo e hija: aproximaciones a la familia como contenido escolar. En González, J., y Gámez, V. (Coord.). *Familias, géneros y diversidades: reflexiones para la educación* (pp. 141-166, 2.ª ed.). Editorial UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2252>

Gaudichaud, F. (2013, 17 de febrero). *La "revolución ciudadana", el modelo extractivista y las izquierdas críticas*. CADTM. <https://www.cadtm.org/La-revolucion-ciudadana-el-modelo>

Garcés, F. (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia - Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://repositoriointerculturalidad.ec/xmlui/handle/123456789/33340?show=full>



- Gaussens, P. (2016). ¿El fin del trabajo o el trabajo como el fin? Proceso constituyente y reformas laborales en el Ecuador de la "Revolucion Ciudadana" (2007-2013). *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, (23), 31-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=429646533002>
- Gil, R., y Cortez, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En Páez, Rondón, y Trejo. (Eds.). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (24-53). CLACSO. CRESUR. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=1481&c=5>
- Guerrero, A. (1994). Una Imagen Ventrilocua: El Discurso Liberal de la "desgraciada raza indígena" a Fines del Siglo XIX. En Muratorio, B. (Ed.). *Imágenes e imaginarios* (pp. 197-252). FLACSO Ecuador. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/10905-opac>
- Guerrero, P. (2004). *Usurpación simbólica, identidad y poder: la fiesta como escenario de lucha de sentidos*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Corporación Editora Nacional; Ediciones Abya Yala. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/235>
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida: miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Ediciones Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23558>
- Hidalgo, A., Arias, A., Ávila, J. (2014). El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 25-73). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). (2014). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>



- Illicachi, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Revista Shopia*, (18), 211-229. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/13976>
- Irarrazaval, D. (2022). *Espiritualidad por rutas americanas*. Centro Teológico Manuel Larraín. <https://centromanuellarrain.uc.cl/images/2022/LIBROS/IrarrazabalEspiritualidad.pdf>
- Kowii, A. (2009). El Sumak Kawsay. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 159-168). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Krainer, A., y Prieto, O. (2022). Interculturalidad y diálogo de saberes como aportes a una pedagogía crítica en el mundo andino. En Arteaga, M., Japón, A. (Comp.). *Raymikuna en los Andes* (pp. 177-196). UCuenca Press. <https://editorial.ucuenca.edu.ec/omp/index.php/ucp/catalog/book/58>
- Lara, F., y Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 18(36), 41-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28248171003>
- León Guzmán, M. (2020). *Buen vivir en Ecuador: Conceptualización, operacionalización, instrumentalización e implicaciones para las métricas y la transformación económica, social y ecológica* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental. Gredos. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/144541/LE%C3%93N%20GUZM%C3%81N%2C%20Anthony%20Mauricio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lethal Crisis. (2021, 26 de mayo). *Territorio Waorani, en el corazón de Amazonas* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/xen2Drp47il?si=3-ccG9kZnU5VSLAS>
- Macas, L. (2010a). El Sumak Kawsay. La Vida en Plenitud. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak*



- Kawsay (pp. 169-176). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Macas, L. (2010b). El Sumak Kawsay. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 177-192). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Maldonado, L. (2010a). El Sumak Kawsay / Buen Vivir / Vivir Bien. La experiencia de la República del Ecuador. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (193-210). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Maldonado, L. (2010b). Interculturalidad y políticas públicas en el marco del Buen Vivir. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (211-220). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- MAXQDA. (s.f.). Cómo escribir una tesis con MAXQDA en 6 pasos. <https://www.maxqda.com/es/como-escribir-una-tesis-tutorial>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (B. Sánchez, Trad.; 5.ª ed.). Pearson Educación. (Trabajo original publicado en 2001). [https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan J. H. Schumacher S. 2005. Investigacion educativa a 5 ed..pdf](https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_a_5_ed..pdf)
- Medina, J. (2006). *Suma Qamaña. Por una convivencia postindustrial*. Garza Azul Editores.
- Melo, M. (2013). Derechos de la Naturaleza, globalización y cambio climático. *Línea Sur*, 2(5), 43-54. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32323.pdf>

Ministerio de Educación. (2006). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 - 2015*.  
[https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/K1\\_Plan\\_Estrategico1.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/K1_Plan_Estrategico1.pdf)

Ministerio de Educación. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010. Estudios Sociales, 8.º, 9.º y 10.º años*. Sector Público Gubernamental.

Ministerio de Educación. (2013). *Estudios Sociales. 8.º. Texto para Estudiantes*.

Ministerio de Educación. (2014). *Estudios Sociales. 9.º. Texto para Estudiantes*.

Ministerio de Educación. (2015). *Estudios Sociales. 10.º. Texto para Estudiantes*.

Ministerio de Educación. (2016). *Ciencias Sociales. Currículo de EGB y BGU*.  
[https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/SOCIALES\\_COMPLETO.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/SOCIALES_COMPLETO.pdf)

Ministerio de Educación. (2020a). *Texto Integrado. 8.º Educación General Básica - Subnivel Superior*.  
<https://drive.google.com/file/d/1k7aHo-s8i6yVSX-Tqy5MgwTEyIz6xLtx/view?usp=sharing>

Ministerio de Educación. (2020b). *Estudios Sociales. 8.º Educación General Básica - Subnivel Superior. Texto del Estudiante*.  
<https://fabianizquierdo.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/8egb-eess-f2.pdf>

Ministerio de Educación. (2020c). *Texto Integrado. 9.º Educación General Básica - Subnivel Superior*.  
<https://drive.google.com/file/d/1WsgS1IC7ooAkre4HUIqQzXDb9D3IzSh/view?usp=sharing>

Ministerio de Educación. (2020d). *Estudios Sociales. 9.º Educación General Básica - Subnivel Superior. Texto del Estudiante*.  
<https://fabianizquierdo.files.wordpress.com/2020/08/9egb-eess-f2.pdf>

Ministerio de Educación. (2020e). *Texto Integrado. 10.º Educación General Básica - Subnivel Superior*.  
[https://drive.google.com/file/d/16WMhyjd-R9YTYcCyaq8\\_hxNA1MOVQTXd/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/16WMhyjd-R9YTYcCyaq8_hxNA1MOVQTXd/view?usp=sharing)



- Ministerio de Educación. (2020f). *Estudios Sociales. 10.º Educación General Básica - Subnivel Superior. Texto del Estudiante.* <https://drive.google.com/file/d/1zJZEYZTI91SDYv3jf5bnZ6daWAFVVGphX/view>
- Ministerio de Educación. (2020). *Informe preliminar. Rendición de Cuentas 2019.* <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Informe-narrativo-de-rendicion-de-cuentas-2019-MinEduc.pdf>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Currículos Nacionales Interculturales Bilingües.* <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/>
- Ministerio de Educación. (s.f.) *¿Qué es el Buen Vivir?* <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>
- Ministerio de Educación. (s.f.). Regulación de la educación. <https://educacion.gob.ec/regulacion-de-la-educacion/>
- Ossenbach, G. (2001). Génesis histórica de los sistemas educativos. En García, J. (Coord.). *Génesis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos* (pp. 13-60). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/ereader/bibliounae/52202?page=10>.
- Ossenbach, G. (2012). Génesis de los Sistemas Educativos Nacionales en el mundo Occidental. En Ossenbach Sauter, G., Tiana Ferrer, A., y Sanz Fernández, F. (Coord.). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 15-37). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/ereader/bibliounae/48353?page=15>
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (Eds.). (2014). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina.* UNED. <https://elibro.net/es/ereader/bibliounae/48381?page=36>
- Oviedo, A. (2011a). El Buen Vivir posmoderno y el Sumakawsay ancestral. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (267-296). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>



- Oviedo, A. (2011b). Capitalismo, socialismo y armonicidad. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (297-342). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Pacari, N. (2008). Naturaleza y territorio desde la mirada de los pueblos indígenas. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (127-132). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Pacari, N. (2013). Sumak Kawsay para que tengamos vida. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (343-355). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Polanyi, K. (2014). *Los límites del mercado. Reflexiones sobre economía, antropología y democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292. [http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S0798-97922003000200003&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S0798-97922003000200003&script=sci_abstract)
- Sarayaku. (2003). El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (77-102). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. [https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan\\_Nacional\\_para\\_el\\_Buen\\_Vivir.pdf](https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir.pdf)



- Simbaña, F. (2011). El Sumak Kawsay como proyecto político. Más allá del desarrollo, 219-226. En Lang, M. y Mokrani, D. (Comp.). *Más Allá del Desarrollo* (pp. 219-226, 2.ª ed.). Ediciones Abya Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24904>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2009). *ECUADOR | PERFIL DE PAÍS. FECHA DE ACTUALIZACIÓN: 5/2019.* [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_informe\\_pdfs/dpe\\_ecuador-25\\_09\\_19.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/dpe_ecuador-25_09_19.pdf)
- Swiderska, K., y Argumedo, A. (2006). Hacia un enfoque holístico para la protección del conocimiento indígena: Las actividades en las UN, el “Patrimonio Bio-cultural Colectivo y el FPCI-UN. *IIED, ANDES, Call of the Earth.* <https://www.iied.org/es/q02217>
- Tancara Q. (1993). LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL. *Temas Sociales*, (17), 91-106. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0040-29151993000100008](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008)
- TEDx Talks. (2017, 8 de diciembre). *Transformar la educación en América Latina | Gloria Vida | TEDxRiodelaplata* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/qN4EbyEJyrl?si=xliltTzJulh3AYTf>
- Tibán, L. (2000). El concepto del desarrollo sustentable y los pueblos indígenas. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (103-114). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>
- Tubay, F., y Arteaga, M. (2022). Mujeres e infantes en los Raymikuna en Ecuador. En Arteaga, M., Japón, A. (Comp.). *Raymikuna en los Andes* (pp. 111-132). UCuenca Press. <https://editorial.ucuenca.edu.ec/omp/index.php/ucp/catalog/book/58>
- Tutillo, S. (2002). La perspectiva del desarrollo sustentable desde las agencias del desarrollo y la forma de entender el desarrollo en los pueblos indígenas. En Hidalgo, A., Guillén García, A., y Deleg Guazha, N. (Eds.). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (115-126). Universidad de Cuenca. PYDLOS. Universidad de Huelva CIM ediciones. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21745>



- Van Dijk, T. (1980). *Textos y Contextos*. Cátedra, S. A.  
[https://www.academia.edu/10095098/Van\\_Dijk\\_Van\\_Dijk\\_Texto\\_y\\_contexto](https://www.academia.edu/10095098/Van_Dijk_Van_Dijk_Texto_y_contexto)
- Van Dijk, T. (1990). *Las Ciencias del texto* (3.ª ed.). Paidós.  
[https://www.academia.edu/58891019/La\\_ciencia\\_del\\_texto\\_Van\\_Dijk\\_A\\_van\\_Oijk](https://www.academia.edu/58891019/La_ciencia_del_texto_Van_Dijk_A_van_Oijk)
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.  
[https://www.academia.edu/4097281/Van\\_Dijk\\_Van\\_Dijk\\_El\\_analisis\\_critico\\_del\\_discurso](https://www.academia.edu/4097281/Van_Dijk_Van_Dijk_El_analisis_critico_del_discurso)
- Vega, G., Ávila J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., y Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 533-528. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3477/3240>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidad y Cambios*. Morata. <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/vic3b1ao-2002.pdf>
- Viteri, C. (2002). Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. *Polis*, (3), 1-6.  
<https://journals.openedition.org/polis/7678>
- Viteri, C. (2003). *Tesis: "Sumak Kausai: Una respuesta viable al desarrollo"* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana].
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.  
[https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad\\_colonialidad\\_y\\_educacion\\_0.pdf](https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf)
- Wiserman, B., y Groves, J. (2002). *Lévi-Strauss para principiantes*. Longseller.  
<https://asodea.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/09/levi-strauss-para-principiantes.pdf>
- Zibechi, R. (2009, 19 de marzo). *Ecuador: La lógica del desarrollo choca con los movimientos*. Rebelión. <https://rebellion.org/ecuador-la-logica-del-desarrollo-choca-con-los-movimientos/>



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

## Anexos

### Anexo 1

<https://drive.google.com/file/d/1u3C6m54hl26HdWd1V-T2bg-p0VJTvnV9/view?usp=sharing>



DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN  
PARA EL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR  
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

---

Yo, *Hilda Carmita Loja Quizhpe*, portadora de la cedula de ciudadanía nro. 0104553417, estudiante de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominado "*Usurpación simbólica del Sumak Kawsay: Estudio crítico-comparativo en los libros de textos de Estudios Sociales de Educación Básica Superior de 2010 y 2016*" son de exclusiva responsabilidad del suscribiente de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado "*Usurpación simbólica del Sumak Kawsay: Estudio crítico-comparativo en los libros de textos de Estudios Sociales de Educación Básica Superior de 2010 y 2016*" en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 22 de agosto de 2024

---

Hilda Carmita Loja Quizhpe  
C.I.: 0104553417



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN  
PARA EL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR  
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

---

Yo, *Jessica Vanessa Pérez Loja*, portadora de la cedula de ciudadanía nro. 0106955024, estudiante de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominado "*Usurpación simbólica del Sumak Kawsay: Estudio crítico-comparativo en los libros de textos de Estudios Sociales de Educación Básica Superior de 2010 y 2016*" son de exclusiva responsabilidad del suscribiente de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado "*Usurpación simbólica del Sumak Kawsay: Estudio crítico-comparativo en los libros de textos de Estudios Sociales de Educación Básica Superior de 2010 y 2016*" en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 22 de agosto de 2024

---

Jessica Vanessa Pérez Loja  
C.I.: 0106955024



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**

**CERTIFICACIÓN DEL TUTOR Y COTUTOR PARA  
TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR  
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES**

---

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Juan Carlos Brito Román, tutor y Josue Paúl Cale Lituma, cotutor del Trabajo de Integración Curricular denominado “Usurpación simbólica del Sumak Kawsay: Estudio crítico-comparativo en los libros de textos de Estudios Sociales de Educación Básica Superior de 2010 y 2016” perteneciente a los estudiantes: Hilda Carmita Loja Quizhpe, con C.I. 0104553417, y Jessica Vanessa Pérez Loja, con C.I. 0106955024. Damos fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informamos que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 5 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad Nacional de Educación.

Azogues, 22 de agosto de 2024



Firmado electrónicamente por:  
**JUAN CARLOS BRITO  
ROMAN**

(firma)

Docente Tutor/a  
Juan Carlos Brito Román  
C.I: 1716036122



Firmado electrónicamente por:  
**JOSUE PAUL CALE  
LITUMA**

(firma)

Docente Cotutor/a  
Josue Paul Cale Lituma  
C.I: 0150094456