

**IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO PILOTO DE EDUCACIÓN COMUNITARIA  
CHACHI PARA LA RECUPERACIÓN Y FORTALECIMIENTO CULTURAL EN NIÑOS Y  
NIÑAS DE 4 A 10 AÑOS EN SAN SALVADOR 2024.**

**IMPLEMENTATION OF THE CHACHI COMMUNITY EDUCATION PILOT PROJECT  
FOR THE RECOVERY AND STRENGTHENING OF CULTURE IN CHILDREN AGED 4  
TO 10 YEARS IN SAN SALVADOR 2024.**

**Autor:** <sup>1</sup>Miguel Antonio Alvarez Lazo.

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3457-5967>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [miguel.1987alvarezl@gmail.com](mailto:miguel.1987alvarezl@gmail.com)

Afiliación: <sup>1</sup>\*Instituto Superior Tecnológico Intercultural Multilingüe de Innovación Abya -Yala, (Ecuador).

Artículo recibido: 01 de Mayo del 2026

Artículo revisado: 03 de Mayo del 2026

Artículo aprobado: 05 de Mayo del 2026

<sup>1</sup>Licenciado en Ciencias de la Educación mención Filosofía, Sociología y Economía, egresado de la Universidad de Cuenca, (Ecuador), con 7 años de experiencia laboral. Magíster en Educación mención Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, egresado de la Universidad de Cuenca, (Ecuador).

### **Resumen**

El objetivo principal del presente estudio es analizar la problemática relacionada con la pérdida de la identidad cultural de la nacionalidad chachi de San Salvador. Para llevar a cabo esta investigación, se empleó un método cualitativo con un enfoque basado en la investigación-acción participativa, para lo cual se utilizaron técnicas e instrumentos como el árbol de problemas, el árbol de objetivos, entrevistas semiestructuradas, una revisión bibliográfica y evidencia fotográfica. Los resultados revelan que la comunidad está interesada en implementar un proyecto educativo cultural propio que promueva una educación comunitaria orientada a la preservación de la lengua materna, la vestimenta y las tradiciones chachi. En conclusión, se destaca la importancia de sensibilizar a la comunidad mediante la implementación del proyecto piloto de educación comunitaria, que actúa como motor para fomentar la recuperación y el fortalecimiento de la identidad cultural, contribuyendo así a su sostenibilidad y a la transmisión de conocimientos a las generaciones futuras.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Educación comunitaria, Recuperación cultural, Identidad Chachi, Pertinencia cultural.

### **Abstract**

The main objective of this study is to analyze the issues related to the loss of cultural identity of the Chachi nationality of San Salvador. To carry out this research, a qualitative method with a participatory action research approach was employed, using techniques and instruments such as the problem tree, the objective tree, semi-structured interviews, a literature review, and photographic evidence. The results reveal that the community is interested in implementing its own cultural educational project that promotes community education aimed at preserving the mother tongue, traditional clothing, and Chachi traditions. In conclusion, the importance of raising community awareness thru the implementation of the pilot community education project is highlighted, which acts as a driving force to promote the recovery and strengthening of cultural identity, thus contributing to its sustainability and the transmission of knowledge to future generations.

**Keywords:** Interculturality, Community education, Cultural recovery, Chachi identity, Cultural relevance.

### **Sumário**

O objetivo principal do presente estudo é analisar a problemática relacionada com a perda da identidade cultural da nacionalidade chachi de San Salvador. Para realizar esta

pesquisa, foi empregado um método qualitativo com um enfoque baseado na pesquisa-ação participativa, para o qual foram utilizadas técnicas e instrumentos como a árvore de problemas, a árvore de objetivos, entrevistas semiestruturadas, uma revisão bibliográfica e evidências fotográficas. Os resultados revelam que a comunidade está interessada em implementar um projeto educativo cultural próprio que promova uma educação comunitária orientada para a preservação da língua materna, da vestimenta e das tradições chachi. Em conclusão, destaca-se a importância de sensibilizar a comunidade mediante a implementação do projeto piloto de educação comunitária, que atua como motor para fomentar la recuperación e o fortalecimiento da identidad cultural, contribuyendo assim para sua sustentabilidade e para a transmissão de conhecimentos às gerações futuras.

**Palavras-chave:** **Interculturalidade, Educação comunitária, Recuperação cultural, Identidade Chachi, Relevância cultural.**

### **Introducción**

La comunidad chachi de San Salvador ha enfrentado históricamente desafíos significativos que amenazan su identidad cultural y su desarrollo integral. La falta de política educativa comunitaria y en la secretaria de gestión adaptación del sistema educativo formal a su cosmovisión, lengua y prácticas tradicionales ha provocado altos índices de deserción escolar y la progresiva pérdida de conocimientos ancestrales en áreas como la gestión territorial, la medicina tradicional, la etnoeducación y las expresiones culturales. Esta situación refleja la marginación de la comunidad en el ámbito educativo, donde predomina un modelo educativo occidental que no tiene en cuenta ni valora los conocimientos y epistemologías de los pueblos originarios. La falta de infraestructura adecuada, la ausencia de formación pedagógica para docentes locales

que dominan la lengua materna y la falta de recursos financieros agravan estas desigualdades y perpetúan la desvalorización de la cultura chachi y su contribución al patrimonio nacional. En respuesta a estas problemáticas, la comunidad de San Salvador, mediante un proceso participativo y asambleario, ha decidido apoyar la implementación de un proyecto piloto de educación comunitaria, denominado «Cha'pensa Mijansha Kaaya», en el territorio. Diseñado a partir de un diagnóstico comunitario realizado en 2024, este proyecto busca construir un espacio pedagógico orientado a la recuperación cultural y al fortalecimiento de la identidad chachi. La propuesta incluye un plan de estudios adaptado a las necesidades educativas y culturales de la comunidad que promueve un modelo educativo que respeta y revitaliza sus conocimientos ancestrales.

El proyecto representa una oportunidad para hacer frente a los efectos de la aculturación y recuperar la memoria colectiva, las prácticas tradicionales y la diversidad lingüística. Además, se posiciona como una iniciativa que puede servir de ejemplo para otras comunidades indígenas en la búsqueda de una educación intercultural e inclusiva que valore la riqueza cultural de los pueblos originarios, como es el caso de la nacionalidad chachi, asentada en la provincia de Esmeraldas. Tradicionalmente, los pueblos ancestrales practicaron la educación propia o educación comunitaria, que no es más que una educación para la vida. Para Freire (1974), esta educación consiste en «la actividad consciente del ser humano que lo identifica con la problemática social y comunitaria, y que se concibe como un proyecto para la vida. La educación comunitaria y la preservación de las culturas ancestrales en América Latina han sido temas de resistencia y reivindicación frente a los procesos de colonización y las políticas de

homogenización cultural. Desde la llegada de los colonizadores europeos, los pueblos originarios se han enfrentado a una exclusión educativa sistemática que buscaba imponerles valores y estructuras ajenos a sus cosmovisiones. Los ingleses y franceses nunca vinieron con la idea de convivir con los indígenas (Huanacuni, 2015). Más bien se practicó una política del viejo oeste: se despojó a los indígenas de sus tierras y se les exterminó. Así, en 1849, en Canadá, se implementaron las escuelas residenciales dirigidas por la Iglesia anglicana hasta principios de la década de 1970.

El siguiente informe gubernamental decía: Los líderes eclesiásticos y gubernamentales han llegado a la conclusión de que el problema de la brutalidad y la independencia de los aborígenes podría resolverse separando a los niños de sus familias a temprana edad para inculcarles los valores de la sociedad dominante. (Huanacuni, 2015). El objetivo de las escuelas residenciales era convertir a los niños de las naciones originarias a los modos europeos, despojándolos de su idioma, su cultura y su espiritualidad. La colonización de América supuso imponer la educación evangélica a los pueblos originarios. En las zonas del centro y el sur se intentó exterminar las culturas ancestrales y, durante la época colonial, «la educación era un privilegio del hombre blanco europeo; los indígenas no tenían acceso a ella porque eran siervos, ya fuera en las grandes haciendas o en las minas» (Álvarez, 2006).

Con los procesos independentistas de América, no será hasta la formación de las repúblicas del siglo XIX cuando se empezará a hablar de educación indígena, con el único propósito de imponer la doctrina católica cristiana y, de esta forma, borrar la cultura ancestral. Pues la idea de que la población indígena era un factor negativo estaba ampliamente difundida en todos

los estratos de la sociedad (Huanacuni, 2015). Mariano Baptista, presidente de Bolivia entre 1892 y 1896, sostenía que los indígenas eran criaturas y que su eliminación no era un delito, sino selección natural. Así, tanto en Bolivia como en muchas otras repúblicas, se dio continuidad a la discriminación y al racismo, así como a los intentos de someternos al modelo europeo de modernización liberal. No obstante, la resistencia se mantuvo contra los gobiernos que pretendían borrar nuestras raíces ancestrales. Se aboga por una educación para los bárbaros como alternativa a sus violentas rebeliones (Huanacuni, 2015).

Tendrían que pasar cien años para que el reconocimiento de los derechos colectivos sentara un precedente en organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, que estableciera que «los pueblos indígenas deben poder establecer y controlar sus propios sistemas e instituciones docentes, que impartan educación en sus idiomas, de acuerdo con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje» (ONU, 2006). Algunas experiencias significativas de etnoeducación se han llevado a cabo en Bolivia, Colombia y Ecuador. En Bolivia, fue el primer ejemplo de educación comunitaria al introducir un modelo propio para indígenas, orientado a la reconstrucción de la identidad aimara.

Su iniciativa se forja con el proyecto de la Escuela Ayllu de Warisata, entre 1931 y 1940. Bajo la dirección de la Ulaka (el Parlamento de Amawt'as o abuelos y abuelas sabios), se desarrolló un modelo educativo propio para indígenas, orientado a la reconstrucción de la identidad aymara. «Warisata jugó un papel central en la producción de alimentos, la recuperación de semillas y el autoabastecimiento para la reconstrucción de las comunidades y, por tanto, de la propia forma

de vida comunal» (Huanacuni, 2015). Colombia, por su parte, ha desarrollado iniciativas como el Sistema Educativo Intercultural Propio (SEIP), «basado en la protección de la diversidad étnica y cultural reconocida en la Constitución de 1991» (Molina, 2012). Iniciativas como las escuelas experimentales del Cauca, las kiwe Uma o la fundación de la escuela Yachaikury en el resguardo Inga reflejan los esfuerzos por recuperar lenguas originarias, como la nasa yuwe, y prácticas espirituales en contextos adversos, como el conflicto armado.

Desde la década de 1950, la educación en Colombia estaba a cargo de la Iglesia católica, que educaba a la población Inga del departamento de Caquetá. «En escuelas con nombres de santos, los profesores que eran colonos externos a las comunidades indígenas obligaban a sus estudiantes a hablar español. Muchos niños y niñas terminaron negando su cultura» (Arellano, 2024). Cuarenta años más tarde, un grupo de ancianos, sabios y jóvenes cambió el curso de la historia. En 1994, en medio del conflicto armado, construyeron una casita con tablas con capacidad para recibir y dar clases a doce niños. Esa fue su respuesta para aprender en comunidad desde el territorio, la espiritualidad y la medicina tradicional.

En Ecuador, las escuelas clandestinas lideradas por Dolores Cacuango en Cayambe durante los años cuarenta sentaron un precedente para el diseño de la educación intercultural bilingüe (EIB) en 1988 (González, 2015). Estas escuelas promovieron el uso de las lenguas indígenas y la defensa cultural a pesar de que en su tiempo se las consideraba atrasadas. Así, en todo latifundio en el que hubiera más de veinte indígenas adscritos a él, «el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente a la escuela más inmediata. Si no hubiera escuela inmediata,

el amo deberá establecer una gratuitamente en el mismo latifundio (Ossenbach, 1999). En las escuelas impulsadas por Dolores Cacuango se promovió la participación de maestros indígenas provenientes de las mismas comunidades, quienes emplearon su lengua materna como medio de enseñanza, lo que contribuyó a la revalorización de la cultura y a la defensa de la tierra. «Estas instituciones educativas funcionaron hasta que fueron clausuradas durante el régimen de la Junta Militar en 1963» (DINEIB, 1993).

En este contexto, el movimiento indígena ecuatoriano identificó que una estrategia clave para fortalecer la cultura indígena y fomentar la interculturalidad era capacitar a miembros de estas comunidades como docentes. Para ello, se crearon institutos pedagógicos interculturales bilingües bajo la dirección de la DINEIB, en colaboración con diversas universidades, con el objetivo de formar a educadores comprometidos con la preservación y promoción de las tradiciones y valores culturales propios. La educación comunitaria Chachi, en la provincia de Esmeraldas, región costera de Ecuador, ha enfrentado históricamente un proceso de imposición cultural derivado de la colonización y la evangelización. Este fenómeno se inició con la llegada de diversos grupos religiosos, como el Instituto Lingüístico de Verano y las misioneras de África en la década de 1940, que promovieron un modelo educativo centrado en la castellanización y la adopción de valores culturales hispanos (Álvarez, 2025).

Este enfoque ha marginado y excluido elementos fundamentales de la identidad chachi, como su lengua, tradiciones y cosmovisión, lo que ha tenido un impacto significativo en la preservación y transmisión de su patrimonio cultural. En el análisis sobre la

educación comunitaria, intercultural y multilingüe de la nacionalidad indígena Chachi, se destaca la importancia de implementar un modelo educativo propio que responda a las necesidades culturales, lingüísticas y epistemológicas de las comunidades originarias (Álvarez, 2025). Este enfoque busca contrarrestar los efectos de la educación formal y globalizada, que tiende a homogeneizar y aculturar, poniendo en riesgo la diversidad cultural y lingüística.

Los datos del censo de 2022 en Ecuador ponen de manifiesto una preocupante disminución en el uso de las lenguas originarias, sobre todo entre la población infantil, adolescente y joven, lo que refleja un acelerado proceso de pérdida cultural. En el caso de la provincia de Esmeraldas, nacionalidades como la Chachi, la Awá y la Espera enfrentan una reducción significativa del uso activo de su lengua materna y un aumento del castellano, que pasó del 95,4 % en el censo de 2010 al 98,7 % en 2022 (INEC, 2022). Ante esta situación, nosotros consideramos es urgente cambiar el modelo educativo para que promueva el diálogo intercultural, respete la identidad cultural, valore los saberes ancestrales y fomente la construcción colectiva del conocimiento. Un enfoque que no solo busca preservar las lenguas y culturas originarias, sino también fortalecer los derechos colectivos y la autonomía de los pueblos indígenas.

Las teorías pedagógicas latinoamericanas destacan la importancia de un cambio profundo en los paradigmas educativos, en el que se enfatiza la diversidad cultural, el respeto mutuo y la transformación social. En este contexto, la «interculturalidad crítica», desarrollada por Katherine Walsh, propone una pedagogía decolonial que integra el conocimiento local y comunitario en el diseño curricular (Sartorello,

2014). Este enfoque busca ir más allá del simple reconocimiento de la diversidad cultural para hacer frente a las desigualdades históricas, fomentando el respeto a las identidades propias y promoviendo un diálogo intercultural basado en la escucha activa y la convivencia sin imposiciones. Por otro lado, la pedagogía crítica de Paulo Freire y la educación popular complementan este modelo al rechazar la concepción bancaria tradicional de la educación y sustituirla por un enfoque participativo en el que el docente se convierte en un acompañante pedagógico. Este rol implica aprender, compartir conocimientos y reflexionar conjuntamente con la comunidad para garantizar que la educación sea pertinente y responda a las necesidades reales de cada contexto.

El modelo educativo intercultural comunitario es una alternativa transformadora, ya que se presenta como una propuesta pedagógica innovadora que busca integrar los saberes ancestrales y las prácticas culturales de las comunidades indígenas en los procesos formativos. «Este principio se fundamenta en la participación, la identidad y el etnodesarrollo, y promueve una educación pertinente» (Tallei, 2020). Uno de los pilares del modelo es la investigación acción participativa, propuesta por Fals Borda, que «reconoce los saberes populares como fuentes legítimas de conocimiento» (Investigación acción participativa y formación profesional, 2025). La minka pedagógica, una práctica ancestral de trabajo colaborativo, se convierte en el eje metodológico para fomentar valores como la solidaridad y la responsabilidad colectiva e integra los saberes comunitarios en el proceso educativo. La pertinencia cultural se refleja en el uso de materiales pedagógicos elaborados con elementos del entorno local, que aseguran que los recursos educativos sean representativos

y significativos para los estudiantes. Además, la participación activa de docentes que practican las costumbres y lenguas maternas garantiza un aprendizaje contextualizado y respetuoso con la identidad cultural. Dentro del modelo teórico para nuestro emprendimiento, hemos tomado los aportes del IMUIN (Instituto Intercultural Multilingüe de Innovación), como es La Minka Pedagógica, el Acompañamiento Pedagógico, el diálogo de saberes, el pluralismo epistemológico, la revitalización del Sumak Kawsay o Ura Chunu, aportes que se vienen desarrollando desde el 2021 en el territorio de la Nacionalidad Chachi.

El acompañante pedagógico, formado en educación intercultural bilingüe, desempeña un papel fundamental al promover una pedagogía comunitaria que revitaliza la cultura ancestral. Este enfoque participativo incluye a padres y madres de familia y a miembros de la comunidad en la construcción del currículo educativo, lo que fortalece la integración de saberes indígenas y pedagogías locales. En este modelo, la evaluación educativa adopta un enfoque holístico que valora no solo los conocimientos y las habilidades, sino también las actitudes, el compromiso y la participación. En este proceso, elementos como el arte, la cultura y las narrativas tradicionales son fundamentales, lo que lo diferencia de los sistemas estandarizados al priorizar una apreciación integral del aprendizaje.

El modelo también busca recuperar la identidad cultural y fomentar el desarrollo endógeno de las comunidades. «Según Walsh, el arraigo sociocultural y territorial legitima las pedagogías indígenas dentro del sistema educativo formal, promoviendo cambios sociales desde una perspectiva propia» (Rocha et al., 2023). Desde la perspectiva comunitaria, «la calidad educativa se fundamenta en

prácticas como la minka, la enseñanza de la lengua materna, los mitos y leyendas, la vestimenta, la gastronomía y la transmisión de valores culturales». Estas herramientas permiten fortalecer la memoria colectiva y garantizar que las generaciones futuras mantengan vivos sus principios identitarios» (Nigh y Bertely, 2017).

Por último, el modelo hace hincapié en el acceso a la educación como un derecho cultural. Al crear espacios donde se valoren las diferentes identidades y formas de aprendizaje, se fomenta un diálogo de saberes que contribuye a una sociedad más inclusiva. Además, el emprendimiento educativo comunitario fomenta la autonomía de las comunidades para gestionar sus propios procesos formativos. En conclusión, el modelo educativo intercultural comunitario representa una alternativa transformadora que integra los saberes ancestrales con enfoques críticos como los propuestos por Katherine Walsh, Paulo Freire y Fals Borda. Este enfoque no solo busca transmitir conocimientos, sino construir colectivamente un aprendizaje significativo que fortalezca las identidades culturales y promueva una educación descolonizadora y equitativa.

### **Materiales y Métodos**

El trabajo utiliza un método cualitativo con un enfoque basado en la investigación-acción participativa, una metodología que integra la investigación científica con la acción social. «Este enfoque permite que la comunidad sea un actor clave en la identificación de problemas, el análisis de su contexto y la implementación de soluciones, promoviendo así la transformación social y la democratización del conocimiento» (Delve, 2022). Para recopilar información, se emplearon herramientas como el árbol de problemas, que «permite analizar sistemáticamente las causas y efectos de un

problema central» (Universidad Andrés Bello, 2024). En este ejercicio participaron doce personas, entre ellas profesores jubilados y en activo, todos ellos hombres, padres de familia y miembros de la comunidad compuesta por seis mujeres y seis hombres, doce en total, quienes contribuyeron con ideas sobre las necesidades y problemáticas del territorio. Posteriormente, se utilizó el árbol de objetivos para convertir los problemas identificados en metas positivas, con la participación de tres personas que abordaron propuestas de solución.

Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo selecto de 17 personas: cinco docentes y doce padres de familia. A los docentes se les plantearon cinco preguntas relacionadas con la historia de la comunidad y la educación, y a los padres, seis preguntas sobre la recuperación cultural y la educación propia. Este enfoque permitió recopilar información relevante para comprender mejor las dinámicas y necesidades de la comunidad. La revisión bibliográfica fue esencial para la investigación, ya que proporcionó un marco teórico sólido que permitió comprender los conceptos clave relacionados con la educación comunitaria y su contexto.

Las fuentes utilizadas incluyeron formatos digitales y físicos, como artículos científicos, libros, tesis, documentos y otras publicaciones académicas disponibles en repositorios institucionales. Además, se consideraron las fuentes orales como un recurso primario valioso que aportaba conocimientos empíricos relevantes. También se realizó un registro fotográfico que documentó las dinámicas socio-comunitarias en el territorio. Este recurso permitió capturar momentos clave, como el desarrollo de procesos educativos comunitarios, la ejecución de proyectos piloto, asambleas,

escenarios pedagógicos de aprendizaje, actividades colectivas, como la minga pedagógica, y la participación de los actores involucrados en entrevistas y reuniones. Este enfoque integral permitió realizar un análisis más profundo y enriquecedor de la realidad estudiada.

Se creó un banco de imágenes compuesto por unas 60 fotografías, organizadas en categorías. Los nombres de las personas que participaron en esta investigación se han utilizado de manera real, lo que respalda la autenticidad y la coherencia del presente trabajo. Esto garantiza que los resultados, análisis, discusiones y conclusiones reflejen con fidelidad las contribuciones de cada participante, lo que fortalece la credibilidad del estudio. La norma de citación y referencia bibliográfica de este trabajo de investigación se basa en las directrices de la American Psychological Association (APA). Las capacitaciones realizadas en colaboración con el Instituto Superior Tecnológico Intercultural Multilingüe de Innovación Abya – Yala en San Salvador han permitido a los estudiantes adquirir conocimientos fundamentales para la implementación del modelo comunitario de pedagogía. Estas sesiones, tanto presenciales como virtuales, han facilitado el desarrollo de una planificación participativa que integra a Acompañantes Pedagógicos, estudiantes, padres de familia y docentes del Instituto IMUIM.

Este principio colaborativo se basa en reflexionar sobre las necesidades específicas de cada uno de los tejidos educativos, promoviendo una enseñanza y aprendizaje efectivos para los niños en el ciclo educativo. Asimismo, se ha enfatizado la importancia del involucramiento comunitario y familiar, la adecuada gestión de los tiempos pedagógicos, el

fortalecimiento de los tejidos de apoyo y la estructuración de contenidos. Todo esto se complementa con un sistema de evaluación integral que garantiza el seguimiento y la mejora continua del proceso educativo. La implementación de recursos materiales, didácticas y el aprovechamiento de los elementos del entorno han sido fundamentales para fomentar el desarrollo integral de niños y niñas dentro de un contexto socio comunitario significativo son los que permiten contribuir a la valorización y fortalecimiento de los saberes, conocimientos y prácticas culturales de la nacionalidad Chachi, promoviendo su recuperación desde las primeras etapas de la educación y asegurando su preservación para las futuras generaciones.

### **Resultados y Discusión**

El texto describe un proceso de investigación-acción participativa llevado a cabo en la comunidad Chachi de San Salvador, que identificó la pérdida acelerada de su identidad cultural como principal problemática. La percepción de la pérdida cultural está estrechamente vinculada a factores como la falta de transmisión intergeneracional, la influencia de culturas externas y el cambio en las dinámicas sociales. Un ejemplo claro de esta situación es que, actualmente, 8 de cada 10 niños y jóvenes ya no hablan el cha'palaa, lo que refleja un preocupante declive en el uso de esta lengua ancestral. Este fenómeno suele estar acompañado por sentimientos de vergüenza hacia su propia cultura, lo cual evidencia la necesidad urgente de implementar estrategias educativas y comunitarias que promuevan el orgullo cultural y la revitalización lingüística. Se analizaron las causas y los efectos de esta situación, entre los que se destacaron la migración, la falta de aplicación del currículo bilingüe intercultural (EIB) y la imposición de un sistema educativo occidental. El sistema

educativo occidental, en muchos casos, implementa un enfoque basado en un currículo predominantemente hispano, lo cual conlleva a un proceso de aculturación por parte de los docentes hacia los estudiantes.

Este fenómeno puede dificultar o incluso obstaculizar los esfuerzos por promover una recuperación cultural más inclusiva y representativa de las diversas identidades y tradiciones. Al priorizar únicamente los valores y contenidos del enfoque hispano, se limita la posibilidad de integrar perspectivas culturales que enriquezcan el aprendizaje y fortalezcan la diversidad cultural dentro del ámbito educativo. Entre los efectos, se mencionan la desvalorización cultural, el desuso de la lengua materna y la vestimenta tradicional, así como la adopción de metodologías y currículos ajenos a su realidad. La adopción de currículos externos en la educación tradicional ha generado una desconexión significativa con el entorno intercultural bilingüe, lo que resulta en la exclusión de elementos fundamentales de la epistemología ancestral. Este enfoque, además, minimiza la importancia de la lengua materna, ya que los textos y materiales educativos no priorizan ni destacan su uso ni su preservación.

Es crucial replantear estos métodos para garantizar que los contenidos educativos sean culturalmente pertinentes y respeten la riqueza lingüística y cultural de las comunidades. Como respuesta, se propone la creación de un centro educativo comunitario como proyecto piloto para niños de 4 a 10 años, con el objetivo de promover la educación comunitaria, fortalecer la identidad cultural y recuperar los saberes ancestrales. El proyecto busca involucrar a docentes capacitados en pedagogía comunitaria, fomentar el uso de la lengua materna y la vestimenta tradicional, y promover la participación de las familias y la comunidad.

El proyecto se presentó en una asamblea comunitaria el 24 de marzo de 2024, donde se autorizó su implementación. Posteriormente, el 2 de agosto de 2024, se construyó el espacio pedagógico mediante una minga comunitaria con materiales locales, como pambil, guadua, piquigua, hoja de cade y madera. En el centro educativo «Cha'pensa Mijansha Kaaya» fue inaugurado el 28 de septiembre de 2024 con la participación de autoridades locales: Modesto De la cruz Pianchiche, Gobernador; Edilia Añapa San Nicolás, Kaa ñi; Alfonso Quintero San Nicolás, Secretario; Danilo San Nicolás Pianchiche, Tesorero; Luis Alberto Pianchiche Tapuyo, Chaita de educación; Clemente Tapuyo Chapiro, economía producción y turismo; Mario Olmedo Tapuyo De la cruz, Chaita territorio.

Locario Simarron Sandoval, Chaita nutrición medicina ancestral; Mercedes Chichande Guagua, Chaita organización y política; José Vicente Añapa Tapuyo, Chaita justicia ancestral, familias como las de Betzy Quintero San Nicolás, Darwin Tapuyo De la cruz, Cupertino De la cruz De la cruz, Juan Carlos De la cruz Pianchiche, Lizardo De la cruz Pianchiche, María Cristina Añapa De la cruz, Yuliana Stefania Tapuyo San Nicolás, Edilia Añapa San Nicolás, Aquiles Añapa Perdomo, Julio César Quintero San Nicolás, Wilson Fernando De la cruz Añapa y Darwin Tapuyo De la cruz y otros miembros de la comunidad.

El centro está bajo la administración de los promotores del proyecto: Wilson Tapullo, Avelino De la Cruz Añapa y Luis Pianchiche, estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Intercultural Multilingüe de Innovación, institución pedagógica que inspiró, guio y apoyo en su implementación de la iniciativa comunitaria. El currículo desarrollado para este centro se estructura en cinco áreas epistémicas

fundamentales: Historia Chachi, Ciencias de la Vida, Sabiduría Originaria, Matemática Chachi y Lengua Materna. Este modelo educativo se imparte los fines de semana a doce niños y niñas de la nacionalidad Chachi, con un enfoque didáctico cultural que busca fortalecer y recuperar las raíces ancestrales del pueblo Chachi. Este modelo educativo, centrado en la cultura local, ha logrado los siguientes resultados significativos.

El modelo educativo centrado en la cultura local ha generado resultados significativos en la comunidad, destacándose principalmente la revitalización de la lengua materna cha'palaa. La incorporación del idioma en actividades lúdicas y educativas ha fomentado su uso cotidiano entre niños y niñas, fortaleciendo no solo su vocabulario, sino también su confianza al expresarse en su lengua ancestral. Esta integración en contextos prácticos y recreativos ha demostrado ser una estrategia eficaz para asegurar su transmisión intergeneracional. Asimismo, la enseñanza de tradiciones y saberes ancestrales ha sido un componente fundamental del modelo. La participación activa de líderes comunitarios, sabios y artesanos ha permitido a los niños aprender prácticas como la agricultura, el tejido y la narración oral.

Estas actividades han contribuido tanto a consolidar el conocimiento cultural como a preservar prácticas que se encuentran en riesgo de desaparecer debido a los cambios sociales y económicos. Otro aspecto relevante ha sido la participación comunitaria en el proceso educativo. El involucramiento de familias, abuelos y otros miembros de la comunidad en el diseño y ejecución de las actividades ha fortalecido los lazos sociales y generado un compromiso colectivo con la preservación de la cultura Chachi. Este enfoque participativo

también ha promovido un sentido compartido de responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones. En cuanto al impacto en los estudiantes, se han evidenciado cambios positivos en la autoestima y en la valoración de la identidad cultural. Los niños y niñas participantes han desarrollado un mayor orgullo por sus raíces, mientras que la comunidad en general ha reforzado su reconocimiento y aprecio por su patrimonio cultural, lo que resalta la importancia de este tipo de iniciativas.

Sin embargo, históricamente, la educación formal en la comunidad de San Salvador estuvo marcada por la influencia de misiones religiosas del Instituto Lingüístico de Verano, las cuales implementaron un modelo educativo basado en la cultura hispana. Este enfoque limitó el uso de la lengua materna y la vestimenta tradicional dentro del entorno escolar, generando transformaciones profundas en las dinámicas culturales y educativas de la comunidad. Como consecuencia, se produjeron procesos de aculturación y homogeneización que afectaron negativamente la preservación de los conocimientos ancestrales y la identidad cultural del pueblo Chachi.

Frente a esta realidad, la educación comunitaria surge como una alternativa clave. Es percibida como un pilar fundamental que no solo favorece el aprendizaje, sino que también fortalece valores y la relación entre la escuela y la comunidad. En este sentido, se reconoce la importancia de preservar la lengua y la cultura como elementos esenciales de identidad, así como el rol de las familias en la transmisión de estos saberes a las nuevas generaciones. Existe además un notable interés por parte de la comunidad en apoyar iniciativas educativas que promuevan la recuperación cultural. Diversos testimonios evidencian la disposición de los padres para matricular a sus hijos en un centro

educativo comunitario, siempre que este responda a las necesidades culturales y lingüísticas del pueblo. Esto refleja la necesidad de diseñar propuestas educativas que integren y respeten las particularidades de las comunidades indígenas.

En este contexto, el currículo del centro educativo «Cha'pensa Mijansha Kaaya» representa un esfuerzo importante por integrar y valorar la cultura chachi. Basado en el pluralismo epistemológico y el diálogo de saberes, este modelo promueve la incorporación de la lengua materna, la vestimenta tradicional y el uso de materiales propios del entorno como elementos fundamentales del proceso educativo. Los resultados del proyecto piloto (2024-2025) evidencian su impacto positivo. Las familias participantes destacan avances en el interés de los niños por aprender a leer, escribir y comprender el cha'palaa, así como en la adquisición de conocimientos culturales, como el conteo en lengua ancestral y la elaboración de objetos tradicionales. Estos logros reflejan la efectividad del programa en la recuperación y fortalecimiento cultural.

El modelo pedagógico propuesto se fundamenta en el Aprendizaje Basado en la Experiencia y los Conocimientos Ancestrales (ABeCA), el cual promueve la exploración, la observación y la práctica como ejes del aprendizaje. En este enfoque, el docente asume un rol de acompañante pedagógico, priorizando formas propias de aprendizaje y evaluación, alejadas de los modelos tradicionales y de las métricas cuantitativas propias del sistema educativo convencional. No obstante, durante la asamblea comunitaria realizada el 1 de junio de 2025 en San Salvador, surgieron diversas preocupaciones en torno al proyecto. Entre ellas, se señalaron dudas sobre la legalidad y el funcionamiento de la institución, el

desconocimiento de los representantes del proyecto y la falta de recursos e infraestructura adecuada. También se evidenció una insuficiente socialización del proyecto con la comunidad. Como resultado de esta asamblea, se acordó la necesidad de contar con la

presencia de un representante que brinde mayor claridad sobre la propuesta educativa. Sin embargo, hasta el 22 de febrero de 2026, no se han registrado avances concretos ni respuestas favorables, lo que ha generado incertidumbre en la comunidad.

**Tabla 1. Principales Hallazgos**

Categoría	Aspectos clave	Descripción sintetizada
Resultados del modelo educativo	Revitalización del cha'palaa	Uso del idioma en actividades lúdicas y educativas, fortaleciendo vocabulario, confianza y transmisión intergeneracional.
	Saberes ancestrales	Enseñanza de prácticas como agricultura, tejido y narración oral con participación de sabios y líderes comunitarios.
	Participación comunitaria	Involucramiento de familias y comunidad en el diseño y ejecución educativa, fortaleciendo la cohesión social.
	Identidad cultural	Mejora en autoestima y valoración de la cultura en niños y comunidad.
Antecedentes educativos	Educación formal tradicional	Iniciada por misiones del Instituto Lingüístico de Verano, con enfoque hispano y restricción del idioma y vestimenta tradicional.
Problemas identificados	Aculturación	Pérdida de saberes ancestrales y debilitamiento cultural por modelos educativos homogeneizantes.
	Falta de interculturalidad	Necesidad de equilibrar educación global con preservación cultural.
Educación comunitaria	Importancia	Considerada pilar para fortalecer valores, identidad y vínculo escuela-comunidad.
	Apoyo comunitario	Interés de familias en matricular a sus hijos en modelos educativos propios.
Propuesta educativa	Currículo Cha'pensa Mijansha Kaaya	Basado en pluralismo epistemológico, diálogo de saberes y valorización cultural.
	Elementos pedagógicos	Uso de lengua materna, vestimenta y materiales tradicionales.
	Metodología ABeca	Aprendizaje experiencial, docente como guía, evaluación no tradicional.
Impacto del proyecto piloto (2024-2025)	Resultados observados	Interés en lectura y escritura del cha'palaa, aprendizaje de conteo y prácticas culturales.
	Testimonios	Evidencian recuperación cultural y aprendizaje significativo en niños.
Asamblea comunitaria (01/06/2025)	Observaciones	Dudas sobre legalidad, falta de recursos, desconocimiento del proyecto y escasa socialización.
	Resolución	Solicitud de intervención del Dr. Menthor Sánchez Gamboa.
	Estado del proyecto	Sin avances ni respuestas favorables tras la asamblea.
	Problemas organizativos	Falta de compromiso y deficiencias en el consejo de gobierno.

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, la enseñanza de tradiciones y saberes ancestrales se consolidó gracias a la participación activa de líderes comunitarios, sabios y artesanos, quienes acompañaron procesos de aprendizaje vinculados con la agricultura, el tejido y la narración oral. Estas actividades no solo fortalecieron el

conocimiento cultural, sino que contribuyeron a la preservación de prácticas que hoy se encuentran en riesgo de debilitamiento o desaparición a causa de cambios sociales y económicos que modifican la vida comunitaria. Un tercer resultado relevante fue el fortalecimiento de la participación comunitaria.

El proyecto involucró a familias, abuelos y otros miembros de la comunidad en el diseño y la ejecución de las actividades educativas, lo cual generó un compromiso colectivo con la preservación de la cultura chachi. Este enfoque participativo fortaleció los lazos comunitarios y promovió un sentido compartido de corresponsabilidad respecto del desarrollo integral de las nuevas generaciones. Asimismo, se observaron cambios positivos en la autoestima y en la valoración de la identidad cultural entre los niños y niñas participantes. De manera paralela, la comunidad manifestó un mayor reconocimiento y aprecio por sus raíces culturales, lo cual confirma la importancia de impulsar iniciativas similares orientadas a preservar y fortalecer el patrimonio cultural y lingüístico en contextos donde la presión por la homogeneización educativa ha sido históricamente intensa.

En relación con los antecedentes históricos, el profesor Jorge Añapa Perdomo señaló que «la educación formal en la comunidad de San Salvador comenzó con las misiones religiosas del Instituto Lingüístico de Verano. Estas misiones se encargaron de construir la primera escuela de la comunidad e implementaron un sistema educativo basado en la cultura hispana. Es importante señalar que durante este proceso se evitó el uso de la vestimenta tradicional y de la lengua materna en el entorno educativo, lo que supuso un cambio significativo en las dinámicas culturales y educativas de la comunidad» (Entrevista, 20 de marzo de 2024). En esta perspectiva, el modelo educativo evangelizador y el currículo hispano han generado desafíos para la preservación de los conocimientos ancestrales, la episteme y las tradiciones culturales del pueblo chachi, como efecto de procesos de aculturación y homogeneización educativa. Por ello, resulta fundamental replantear estrategias pedagógicas

que respeten y fomenten la interculturalidad, promoviendo un equilibrio entre aprendizajes globales y la protección del patrimonio cultural local. En contraste, la educación comunitaria es comprendida por Cupertino de la Cruz como «un pilar fundamental para las comunidades, ya que no solo ofrece un entorno propicio para el aprendizaje, sino que también fomenta valores esenciales y fortalece la relación entre la escuela y la comunidad» (Entrevista, 28 de marzo de 2024).

En su testimonio, destaca la necesidad de preservar la lengua y la cultura como ejes de la identidad del pueblo, y subraya la corresponsabilidad de madres y padres en la transmisión de estos valores a las nuevas generaciones. En esta misma línea, se evidencia un interés significativo de la comunidad por apoyar proyectos educativos que promuevan la recuperación y el fortalecimiento cultural. Dicha disposición se refleja en la apertura de Cupertino de la Cruz y de otros doce entrevistados para matricular a sus hijos en un centro de educación comunitaria chachi, siempre que se implemente una propuesta que responda a las necesidades culturales y lingüísticas del territorio.

El currículo desarrollado para el centro educativo «Chapensa Mijansha Kaaya» representa un esfuerzo por integrar y valorar los aspectos culturales de la comunidad chachi. Este enfoque se sustenta en el pluralismo epistemológico y el diálogo de saberes, con el propósito de recuperar y fortalecer valores ancestrales. La incorporación sistemática de la lengua materna en la enseñanza y el uso de elementos tradicionales como la vestimenta y materiales del entorno constituyen componentes centrales del modelo pedagógico. En el marco del proyecto piloto (2024-2025) se destaca el apoyo de las familias participantes,

que reconocen el valor cultural y educativo de la iniciativa. Testimonios como los de María Salomé Perdomo Cimarrón, quien observa en su hijo un interés creciente por escribir y comprender el cha'palaa, o los de Edilia Añapa San Nicolás, que identifica avances en sus nietos al aprender a contar en su lengua ancestral («main, pallu, pema»), evidencian el impacto positivo del programa.

De igual manera, se registran aprendizajes vinculados a la artesanía y el tejido: «Que aprendan a hacer tejidos, esto es tyapu, sirve para mecer al bebé, jamuka (hamaca) y niveve (abanico)» (Comunicación personal, 6 de marzo de 2025), lo que permite comprender avances concretos en la recuperación y fortalecimiento cultural desde la práctica. El proyecto «Cha'pensa Mijansha Kaaya» plantea, además, un modelo curricular fundamentado en el Aprendizaje Basado en la Experiencia y los Conocimientos Ancestrales (ABeCA). Este método impulsa la exploración, la observación y la práctica, alejándose de enfoques convencionales de la educación formal. En este contexto, el docente asume el rol de acompañante pedagógico más que de autoridad única del conocimiento y se promueve una pedagogía comunitaria que prioriza formas propias de aprendizaje y autoevaluación del pueblo chachi.

En coherencia con esta visión, se emplean otras maneras de preguntar y de evaluar, diferentes del racionalismo lógico europeo, y se evita el predominio de métricas cuantitativas como indicadores de clasificación académica al momento de asignar calificaciones. Durante los procesos asamblearios en San Salvador, como la asamblea del 1 de junio de 2025 se abordaron asuntos vinculados con la educación comunitaria y la reubicación de la escuela «Casita del Saber». En ese espacio se

registraron preocupaciones y observaciones clave: el rector de la unidad, Lic. Martín Aureliano De la Cruz Añapa, expresó inquietudes respecto de la falta de legalidad y garantías para el proceso de titulación y funcionamiento de la escuelita; el profesor Einer De la Cruz Tapuyo manifestó no conocer a los tres representantes del IMUIM y cuestionó la viabilidad del proyecto, señalando limitaciones de recursos como laboratorios y equipamiento; y el profesor Luis De la Cruz Añapa advirtió que, si el IMUIM no se encuentra completamente legalizado, no deben generarse falsas expectativas en la comunidad, además de indicar que no se habría realizado una socialización suficiente del proyecto.

Como resolución, se acordó que era necesaria la presencia del Dr. Menthor Sánchez Gamboa para brindar mayor claridad sobre el proyecto educativo comunitario. Sin embargo, desde la fecha de la asamblea hasta el 22 de febrero de 2026 no se registraron respuestas favorables ni avances concretos. En un análisis posterior ante el consejo de gobierno, se identificaron deficiencias organizativas y falta de compromiso en el seguimiento del proyecto educativo, lo cual generó preocupación entre los asambleístas y otros miembros de la comunidad.

Se señala una debilidad en el liderazgo del consejo de gobierno, especialmente en su capacidad para organizarse, comunicar y defender las iniciativas ante la comunidad. Se considera necesario convocar una nueva asamblea extraordinaria para aclarar los puntos pendientes y ofrecer disculpas por los posibles malentendidos o falta de acción. Se hace un llamado a fortalecer tanto la organización como el compromiso con los proyectos educativos comunitarios, reconociendo su importancia para el desarrollo cultural y social de la

comunidad. Es fundamental que las autoridades pertinentes asuman un rol más activo y transparente en este proceso.

### **Conclusiones**

El proyecto piloto de educación comunitaria chachi ha demostrado ser una herramienta eficaz para promover la educación intercultural bilingüe y el fortalecimiento cultural en la comunidad chachi, centrándose en niños y niñas de entre 4 y 10 años. La metodología implementada en el proyecto piloto denominado “Cha’pensa Mijansha Kaaya” permitió evaluar integralmente el impacto del proyecto y garantizar que las actividades fueran culturalmente relevantes. La planificación de las actividades se realizó en colaboración con sabios, artesanos y representantes comunitarios, asegurando que las estrategias respetaran los valores culturales chachi. Aunque se identificaron desafíos metodológicos, como la dificultad para estandarizar indicadores de impacto debido a la naturaleza comunitaria del proceso, la flexibilidad del enfoque permitió ajustarse a los tiempos y dinámicas tradicionales de la comunidad.

La investigación concluye que el proyecto piloto “Cha’pensa Mijansha Kaaya” ha demostrado ser una iniciativa exitosa para el fortalecimiento cultural y educativo de la comunidad chachi. Su enfoque participativo e inclusivo ha permitido recuperar saberes ancestrales, revitalizar la lengua materna y fortalecer la identidad cultural de los niños y niñas participantes. Este modelo representa una oportunidad valiosa para promover el etnodesarrollo basado en la identidad propia, contribuyendo no solo a la preservación cultural, sino también al fortalecimiento del tejido social. Los aprendizajes obtenidos sientan las bases para replicar y ampliar este tipo de iniciativas, garantizando un futuro más

inclusivo y sostenible para las comunidades indígenas del país. Sin embargo, a pesar de los avances logrados, el proyecto se enfrentó a algunos desafíos que deben abordarse para garantizar su sostenibilidad a largo plazo; escasez de materiales didácticos adaptados, es necesario desarrollar recursos educativos específicos que reflejen las particularidades culturales y lingüísticas del pueblo chachi. Capacitación docente: Es urgente formar a los docentes en metodologías pedagógicas adaptadas al contexto cultural chachi. Sostenibilidad institucional, para garantizar la continuidad del proyecto, es fundamental establecer alianzas con instituciones públicas, privadas y comunales, así como diseñar políticas claras que respalden este tipo de iniciativas.

### **Referencias Bibliográficas**

- Alvarez, M. (2025). El sentido de la Educación Comunitaria Superior Intercultural Multilingüe. Un modelo pedagógico para la nacionalidad indígena Chachi, Esmeraldas 2024.  
<https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/47801>
- Alvarez, J. (2006). “By Any Means Necessary” (Por cualquier medio necesario). Canadá: Indiano Films LLC.  
<https://link.springer.com/book/10.1057/9780230101470>
- Arellano, A. (2024). Yachaikury: la escuela indígena que cambió el rumbo de niños y niñas Ingas en Colombia.  
<https://es.mongabay.com/2024/11/yachaikury-la-escuela-indigena-que-cambio-el-rumbo-de-ninos-y-ninas-ingas-en-colombia/>
- Delve, Ho, L., y Limpaecher, A. (11 de enero de 2022a). Investigación-Acción Participativa.  
[https://delvetool-com.translate.goog/blog/participatoryaction?x\\_tr\\_sl=en&x\\_tr\\_tl=es&x\\_tr\\_hl=es&x\\_tr\\_pto=tc](https://delvetool-com.translate.goog/blog/participatoryaction?x_tr_sl=en&x_tr_tl=es&x_tr_hl=es&x_tr_pto=tc)
- Freire, P. (1974). Conciencia: La teoría y la práctica de la liberación. São Paulo: Moraes.

- (Antología).  
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-PauloFreire-7869453.pdf>
- González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. Revista Colombiana de Educación, (69), 75-95.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162015000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162015000200004)
- Huanacuni, F. (2015). Educación Comunitaria. Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.  
[http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n1/v8n1\\_a08.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n1/v8n1_a08.pdf)
- INEC, (2022). Resultados Nacionales Definitivos Censo 2022.  
[https://www.censoecuador.gob.ec/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion\\_Nacional\\_2da\\_entrega.pdf](https://www.censoecuador.gob.ec/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_Nacional_2da_entrega.pdf)
- Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. Categoría: Viniversitas, (124), 261-292.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-90602012000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-90602012000100011)
- Nigh, R., y Bertely, M. (2017), Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22 (75), 1063-1089.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-21712018000100003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100003)
- Organización de Naciones Unidas. (2006). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Resolución 1 del Consejo de Derechos Humanos, de 29 de junio.  
[https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)
- Ossenbach, G. (1999). La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1985-1912). México: El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia.  
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10590>
- Rocha Paes, L, Nogueira, E, Abreu, W, Y Santos, R (2023). Entre os aspectos históricos, educacao escolar e a praxis intercultural indígena. Tellus, 23(50), 147-174,  
<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/875>
- Sartorello, S. C. (2014), La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. Revista Mexicana de investigación Educativa, 19(60), 73-101.  
<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/871>
- Secretaría de Gestión y Desarrollo de Pueblos y Nacionalidades. (2022). Análisis preliminar CENSO 2022 con enfoque en Pueblos y Nacionalidades.  
<https://www.secretariapueblosynacionalidad.es.gob.ec/wp-content/uploads/2023/12/Presentacion-CENSO-2022-Pueblos-y-Nacionalidades.pdf>
- Tallei, J. (2020). Deshabitar la frontera; Educación intercultural y translengua en la enseñanza básica, Praxis y Saber, 11(27), el 0449.  
[https://www.researchgate.net/publication/347655244\\_Deshabitar\\_la\\_frontera\\_Educacion\\_intercultural\\_y\\_translengua\\_en\\_la\\_ensenanza\\_basica](https://www.researchgate.net/publication/347655244_Deshabitar_la_frontera_Educacion_intercultural_y_translengua_en_la_ensenanza_basica)
- Universidad Andrés Bello. (2024). Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.  
<https://vinculacion.unab.cl/wiki/que-es-un-arbol-de-problemas/>
- Walsh, C. (2014), Interculturalidad crítica y pedagogía de colonial: La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(60), 73-101.  
<https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Miguel Antonio Alvarez Lazo.

<b>Declaraciones éticas y editoriales del artículo</b>
<b>Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)</b> Miguel Antonio Alvarez Lazo: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
<b>Declaración de conflicto de intereses</b> Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
<b>Declaración de financiamiento</b> La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
<b>Declaración del editor</b> El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
<b>Declaración de los revisores</b> Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
<b>Declaración ética de la investigación</b> Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
<b>Declaración sobre el uso de inteligencia artificial</b> Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
<b>Disponibilidad de datos</b> Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

