



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y  
TECNOLOGÍAS  
CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS  
SOCIALES**

**Título:**

“Análisis de los saberes ancestrales en la educación de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, Periodo 2022-2023”

**Trabajo de titulación para optar al título de Licenciado en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales**

**Autor:**

Erika Gabriela Minga Sarango

**Tutor:**

Mgs. Elizabeth Amanda Méndez Maldonado

**Riobamba, Ecuador. 2025**

## DECLARATORIA DE AUTORÍA

Yo, Erika Gabriela Minga Sarango, con cédula de ciudadanía 1900726819, autor del trabajo de investigación titulado: “Análisis de los saberes ancestrales en la educación de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, Periodo 2022-2023”, certifico que la producción, ideas, opiniones, criterios, contenidos y conclusiones expuestas son de mí exclusiva responsabilidad.

Asimismo, cedo a la Universidad Nacional de Chimborazo, en forma no exclusiva, los derechos para su uso, comunicación pública, distribución, divulgación y/o reproducción total o parcial, por medio físico o digital; en esta cesión se entiende que el cesionario no podrá obtener beneficios económicos. La posible reclamación de terceros respecto de los derechos de autor (a) de la obra referida, será de mi entera responsabilidad; librando a la Universidad Nacional de Chimborazo de posibles obligaciones.

En Riobamba, 5 de mayo del 2025.



---

Erika Gabriela Minga Sarango

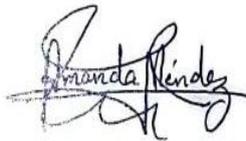
1900726819

## **DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR**

### **DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR**

Quien suscribe, Mgs. Elizabeth Amanda Méndez Maldonado catedrática adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, por medio del presente documento certifico haber asesorado y revisado el desarrollo del trabajo de investigación titulado: “Análisis de los saberes ancestrales en la educación de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, 2022-2023”, bajo la autoría de Erika Gabriela Minga Sarango; por lo que se autoriza ejecutar los trámites legales para su sustentación.

Es todo cuanto informar en honor a la verdad; en Riobamba, a los 5 días del mes de mayo de 2025.



---

Mgs. Elizabeth Amanda Méndez Maldonado

Tutora

## CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

### CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

Quienes suscribimos, catedráticos designados Miembros del Tribunal de Grado para la evaluación del trabajo de investigación “Análisis de los saberes ancestrales en la educación de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, Periodo 2022-2023”, presentado por Erika Gabriela Mínga Sarango, con cédula de identidad número 1900726819, bajo la tutoría de Mgs. Elizabeth Amanda Méndez Maldonado; certificamos que recomendamos la **APROBACIÓN** de este con fines de titulación. Previamente se ha evaluado el trabajo de investigación y escuchada la sustentación por parte de su autor; no teniendo más nada que observar.

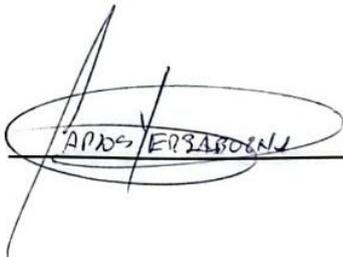
De conformidad a la normativa aplicable firmamos, en Riobamba 14 de mayo de 2025

Mgs. Andrea Soledad Miniguano Trijillo  
**PRESIDENTE DEL TRIBUNAL DE GRADO**



---

Mgs. Carlos Fernando Yerbabuena Torres  
**MIEMBRO DEL TRIBUNAL DE GRADO**



---

Dra. Esthela Isadura Romero Cargua  
**MIEMBRO DEL TRIBUNAL DE GRADO**



---

# CERTIFICADO ANTIPLAGIO



Dirección  
Académica  
VICERRECTORADO ACADÉMICO

*en movimiento*



SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD  
UNACH-RGF-01-04-08.15  
VERSIÓN 01: 06-09-2021

## CERTIFICACIÓN

Que, **MINGA SARANGO ERIKA GABRIELA** con CC: **1900726819**, estudiante de la Carrera de **PEDAGOGÍA DE HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES**, Facultad de **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y TECNOLÓGICAS**; ha trabajado bajo mi tutoría el trabajo de investigación titulado "**ANÁLISIS DE LOS SABERES ANCESTRALES EN LA EDUCACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE AGUSTÍN TSAMAREIN CHUMAPI, PERÍODO 2022-2023**", cumple con el 1 %, de acuerdo al reporte del sistema Anti plagio **COMPILATIO**, porcentaje aceptado de acuerdo a la reglamentación institucional, por consiguiente autorizo continuar con el proceso.

Riobamba, 16 de mayo de 2025.

Mgs. Amanda Méndez Maldonado  
**TUTORA**

## DEDICATORIA

Dedico este logro, con el corazón lleno de gratitud, a todas las personas que han sido parte fundamental de este camino.

En primer lugar, a mis amados padres, Úrsula y Olger, quienes, con su amor incondicional, sabios consejos y apoyo constante, me han enseñado a no rendirme ante las dificultades. Su ejemplo de esfuerzo, sacrificio y entrega ha sido mi mayor inspiración para seguir adelante y alcanzar esta meta. Gracias por ser mi guía, mi refugio y mi fuerza.

A mi compañero de vida, Alex Valdivieso, quien ha estado a mi lado en cada paso de este recorrido. Gracias por tu paciencia, tu comprensión y tu amor inagotable. Has sido mi sostén en los momentos más difíciles, y tu fe en mí me dio la fuerza necesaria para continuar cuando sentía que no podía más. Este logro también es tuyo.

A mi tutora de tesis, Máster Amanda Méndez, por su dedicación, exigencia y acompañamiento durante el proceso académico. Su guía ha sido clave para desarrollar mi trabajo de forma rigurosa y significativa. Gracias por confiar en mí y por compartir su conocimiento con tanta generosidad.

A mis profesores de la Universidad Nacional de Chimborazo, por haber sembrado en mí el amor por el conocimiento y por contribuir a mi formación tanto académica como personal. Cada enseñanza, cada desafío y cada palabra de aliento han dejado huella en mi vida.

A mis compañeros de clase, por los momentos compartidos, por las risas, el esfuerzo conjunto, las largas jornadas de estudio y también los momentos de dificultad que enfrentamos juntos. Su compañía hizo de esta etapa una experiencia enriquecedora, llena de aprendizajes y recuerdos que llevaré siempre conmigo.

A la Universidad Nacional de Chimborazo, mi alma máter, por haberme brindado la oportunidad de formarme como profesional. Esta institución ha sido el espacio donde crecí, aprendí y me transformé, no solo en el ámbito académico, sino también en lo personal.

Y, con todo mi amor, dedico este logro a mi hijo. Eres mi razón más profunda para seguir adelante, mi mayor motivación y el motor que impulsa cada uno de mis pasos. Todo el esfuerzo, cada desvelo y cada decisión han sido por ti, con el anhelo de brindarte un mejor futuro y de ser para ti un ejemplo de perseverancia y amor.

## AGRADECIMIENTO

En primer lugar, deseo dedicar este logro con todo mi amor a un ser muy especial que siempre llevaré en mi corazón: mi hermano Jhoser. Aunque hoy no está físicamente con nosotros, sé que desde el cielo me acompaña y me guía. Fuiste un gran hermano, y este logro te lo dedico con profundo amor y gratitud. Siempre estarás presente en cada paso que doy.

A mis padres, mi pilar y fuente inquebrantable de fortaleza, gracias por su guía, sus consejos y por impulsarme a seguir mis sueños, incluso en los momentos más difíciles. Su amor incondicional ha sido clave en este proceso. A mi madre, en especial, gracias por tu constante cuidado, incluso a la distancia, y por el inmenso amor que le brindas a mi hijo. Tu entrega y generosidad no tienen medida.

A mis hermanos Anthony, Ayde y Mailen, quienes han sido mi inspiración y sostén en los momentos de desafío. Su cercanía, palabras de aliento y compañía han significado mucho para mí. Gracias por estar siempre presentes y por hacerme sentir que este logro también es de ustedes.

A mi pareja, Alex Valdivieso, mi compañero de vida, gracias por tu apoyo constante, tu paciencia y tu amor incondicional. En los momentos de duda, tu fe en mí me dio fuerza para continuar. Este logro es también tuyo, y te lo agradezco profundamente.

A mi hijo, quien nunca fue un obstáculo, sino el motor que me impulsó a superarme cada día. Eres mi mayor motivación para seguir adelante, para crecer y para construir un mejor futuro. Todo esto lo hago también por ti, con el anhelo de dejarte el ejemplo de que los sueños sí se pueden alcanzar con esfuerzo y dedicación.

A mis grandes amigos Doménica y Joel, gracias por su sincera amistad. Doménica, tu apoyo constante ha sido invaluable en esta etapa de mi vida. Tu fortaleza, cariño y compañía han sido un verdadero regalo. Joel, gracias por tu lealtad, por escucharme siempre, incluso en los momentos más simples pero significativos. Su amistad ha sido un refugio en este camino.

Finalmente, a mis tíos Humberto, Ángel y Luis, gracias por su generoso respaldo, tanto económico como emocional. Su apoyo fue fundamental para que este sueño pudiera concretarse. Su confianza y constante aliento me han dado la fuerza para no rendirme.

A todos ustedes, mi más sincero agradecimiento. Este logro no sería posible sin cada uno de ustedes.

## INDICE GENERAL

CARÁTULA

DECLARATORIA DE AUTORÍA

DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR

CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

CERTIFICADO ANTIPLAGIO

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

INDICE GENERAL

RESUMEN

ABSTRACT

CAPÍTULO I .....	13
1.1 INTRODUCCIÓN.....	13
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	14
1.3 OBJETIVOS.....	15
1.3.1 GENERAL .....	15
1.3.2 ESPECÍFICOS .....	15
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	15
CAPITULO II MARCO TEÓRICO .....	16
2.1 Cosmovisión.....	16
2.1.1 Identidad Cultural.....	16
2.1.2 Interculturalidad en el Ecuador.....	17
2.1.3 Saberes ancestrales de la Amazonia .....	19
2.2 Educación en el Ecuador .....	20
2.2.1 Proceso educativo.....	22
2.2.2 La inclusión en la educación .....	23
2.2.3 Educación comunitaria .....	25
2.3 Educación Intercultural Bilingüe.....	26
2.3.1 Etnoeducación Shuar .....	27

2.3.2 MOSEIB como modelo educativo.....	29
2.3.3 Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi .....	30
<b>CAPÍTULO III METODOLOGÍA .....</b>	<b>32</b>
3.1 Enfoque de la investigación.....	32
3.2 Tipo de investigación .....	32
3.3 Alcance de la investigación.....	32
3.4 Objetivo de la investigación .....	33
3.5 Lugar de la investigación.....	33
3.6 Diseño de la Investigación.....	33
3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	33
3.8 Población de estudio y tamaño de muestra.....	34
3.9 Método de análisis y procesamiento de datos.....	34
<b>CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>36</b>
4.1 Rol que cumple el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) dentro de la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi.....	40
4.2 Saberes ancestrales que se transmiten dentro de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi. ....	44
4.3 Mostrar la importancia que los saberes ancestrales tienen dentro de la formación educativa de los estudiantes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi.	48
<b>CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>52</b>
5.1 CONCLUSIONES.....	52
5.2 RECOMENDACIONES .....	53
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>62</b>

## INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Marca de nube en entrevistas a estudiantes .....	36
Imagen 2. Cuadro de palabras más utilizadas en respuestas de estudiantes .....	37
Imagen 3. Marca de nube en entrevistas de docentes .....	37
Imagen 4. Cuadro de palabras más utilizadas en respuestas de docentes.....	38
Imagen 5. Marca de nube en entrevista de Rector .....	38
Imagen 6. Cuadro de palabras más utilizadas en respuestas de Rector .....	39

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar la relevancia que tienen los saberes ancestrales dentro de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, durante el período 2022-2023. Se utilizó un enfoque cualitativo, el cual permitió profundizar en las percepciones, experiencias y significados que los actores educativos asignan a los conocimientos ancestrales del pueblo Shuar. El diseño de investigación fue descriptivo y no experimental. Para ello se contó con una muestra conformada por 32 participantes: 20 estudiantes, los cuales pertenecen a EGB superior y Bachillerato. Una entrevista con 10 preguntas dirigida a 20 estudiantes, otra entrevista con 10 preguntas aplicada a 11 docentes, y una entrevista individual al rector con 10 preguntas. Estas herramientas permitieron recopilar información sobre la inclusión, valoración y enseñanza de los saberes ancestrales dentro del proceso educativo. Los resultados obtenidos demostraron que los saberes ancestrales gozan de reconocimiento y valoración dentro de la comunidad educativa, especialmente en su función de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Entre los saberes identificados se destacan el uso del idioma shuar, la medicina ancestral, la agricultura tradicional y las prácticas comunitarias. Asimismo, se evidenció que, si bien existen esfuerzos por integrar estos conocimientos en el currículo, aún persisten limitaciones relacionadas con la falta de materiales, formación docente específica y apoyo institucional. No obstante, se reafirma que la Educación Intercultural Bilingüe es una herramienta clave para la preservación y transmisión de la cultura Shuar.

**Palabras claves:** Saberes Ancestrales; Cultura Shuar; Educación Intercultural Bilingüe; Identidad Cultural; Comunidad Educativa.

## ABSTRACT

This study examines the relevance of ancestral knowledge at the *Agustín Tsamarein Chumapi* Bilingual Intercultural Community Educational Unit during the 2022–2023 academic year. A qualitative approach with a non-experimental, descriptive design was employed. The sample consisted of 32 participants: 20 upper elementary and high school students, 11 teachers, and the principal. Semi-structured interviews comprising 10 questions were conducted with each group.

The study aimed to explore the inclusion, appreciation, and pedagogical integration of the ancestral knowledge of the Shuar people within the educational process. Findings reveal that such knowledge is acknowledged within the educational community and plays a significant role in reinforcing students' cultural identity. Prominent forms of ancestral knowledge identified include the Shuar language, traditional medicine, indigenous agricultural practices, and communal customs.

While efforts to incorporate this knowledge into the curriculum were observed, challenges remain—such as insufficient teaching materials, inadequate teacher training, and limited institutional support. Nevertheless, the study concludes that Intercultural Bilingual Education is fundamental for preserving and transmitting Shuar cultural knowledge, fostering an education that is contextualized, meaningful, and rooted in cultural identity.

**Keywords:** *Ancestral Knowledge; Shuar Culture; Intercultural Bilingual Education; Cultural Identity; Educational Community.*



Reviewed by:

Mgs. Lorena Solís Viteri

ENGLISH PROFESSOR

c.c. 0603356783

## CAPÍTULO I

### 1.1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación se adentra en el estudio del fascinante ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador, con un enfoque hacia la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, la cual está ubicada en la parroquia Tuntiak, cantón Centinela del Condor, perteneciente a la provincia de Zamora Chinchipe. En virtud de lo antes mencionado, el objetivo del presente proyecto de tesis se centra en analizar la relevancia que tienen los saberes ancestrales dentro de la unidad educativa antes mencionada.

Al ser esta una investigación de carácter social, la misma se encargará de indagar a los distintos miembros que componen el armado estructural de la unidad educativa a investigar, que en este caso son; estudiantes y autoridades administrativas. En general, el presente proyecto de tesis se guiará bajo un enfoque eminentemente cualitativo, que como tal permitirá obtener una comprensión más acertada de la realidad que se va analizando. Para la recolección de datos, se emplearán múltiples entrevistas a los distintos miembros de la comunidad educativa, así como también se ejecutarán visitas presenciales, para de esta forma poder capturar las distintas experiencias que tienen los estudiantes mientras esto reciben su respectiva formación académica, dentro de una institución que se supone es; comunitaria, intercultural y bilingüe.

La razón que incentivo la investigación de este tema de tesis responde a la necesidad apremiante de comprender cuál es la relevancia que posee la Educación Intercultural Bilingüe en un mundo totalmente globalizado, en donde a menudo se amenaza con diluir las distintas identidades culturales que poseen las naciones alrededor del mundo. Y es justamente aquí donde la unidad educativa antes mencionada se expone como un caso paradigmático que permite analizar esta dinámica, considerando que su principal compromiso educacional está enfocado en brindar una educación en base a los valores ancestrales del territorio.

De manera global, la tesis se divide en cinco capítulos que permitirán cumplir cada uno de los objetivos específicos:

El primer capítulo consta de la introducción, en donde se habla brevemente sobre el tema a investigar; el planteamiento del problema, en donde se expone la situación dificultosa a analizar; los objetivos, tanto general como específicos; en el segundo capítulo encontramos el marco referencial, en donde se describen las bases teóricas que guiaran nuestro trabajo; en el tercer capítulo la parte metodología que explica paso a paso como se va a ejecutar el proyecto de tesis; en el cuarto capítulo están los resultados y discusiones, en donde se exponen los datos recopilados y las reflexiones alcanzadas; finalmente, las conclusiones y recomendaciones serán el quinto capítulo, en donde se expondrá en síntesis los hallazgos de la investigación conforme a los objetivos y brindaremos posibles sugerencias para fortalecer la preservación de saberes ancestrales en entornos educativos interculturales como el que estamos estudiando.

En este sentido, se debe hacer una aclaración muy importante, y es que esta indagación se limitará al periodo académico 2022-2023, y la misma perseguirá tres objetivos específicos:

En primera instancia se tratara de describir que es el MOSEIB y cuál es su importancia dentro de la educación ecuatoriana, luego se identificaran los saberes ancestrales que se imparten dentro de la institución estudiada, y por último se analizara cuál es la relevancia que esto tienen dentro de la formación académica de los estudiantes.

Todo esto buscando encontrar cuál es la relevancia y el impacto que tiene la Educación Intercultural Bilingüe en la preservación de los saberes ancestrales. Y de esta forma saber si se está contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural en un contexto globalizado en donde muchos de estos saberes se están perdiendo. En resumen, el presente proyecto de tesis; trata de explorar a fondo los saberes ancestrales que están presentes dentro de la educación que se ofrece dentro en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi.

## **1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En Ecuador, la Educación Intercultural Bilingüe está respaldada por la Constitución y respaldada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe. El Estado ecuatoriano ha establecido un Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, que opera dentro del Ministerio de Educación, y este se encarga de establecer las pautas educativas para los diversos pueblos y nacionalidades indígenas que conviven en el país.

Este modelo educativo representa un compromiso con la diversidad cultural y lingüística de Ecuador. A través de este, se busca no solo preservar sino también enriquecer los saberes ancestrales y las tradiciones de los distintos grupos étnicos que ocupan y son parte del territorio nacional. Lo anterior no solo garantiza el acceso a una educación de calidad para todos, sino que también reconoce y valora la riqueza cultural como un pilar fundamental en el proceso educativo del país.

Ahora bien, la Educación Intercultural Bilingüe ha enfrentado un desafío constante debido a la influencia homogeneizadora de la globalización, que tiende a diluir las identidades de los diferentes pueblos. En este contexto, las instituciones interculturales que ofrecen una educación basada en saberes ancestrales propios de su estancia han visto que su forma de enseñanza se ha visto mermada, dado que factores como; el internet, las modas culturales y los conocimientos globales han ido remplazando de a poco su saberes y conocimientos autóctonos.

En este sentido, se plantea la siguiente pregunta problema: ¿De qué manera la educación contribuye a la transmisión de los conocimientos ancestrales en el contexto moderno? ¿Cuáles son los problemas existentes en la institución educativa? Y es que estas instituciones deben tratar no solo de preservar las riquezas culturales propias de su nación, sino que también deben fortalecer la identidad y el orgullo de los pueblos y nacionalidades en un mundo cada vez más globalizado es por eso por lo que se puede encontrar problemas existentes tal vez el manejo de currículo, aplicación de métodos y técnicas problemas estructurales pueden ser muchos factores.

### **1.3 OBJETIVOS**

#### **1.3.1 GENERAL**

- Analizar la relevancia que tienen de los saberes ancestrales dentro de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, Periodo 2022-2023

#### **1.3.2 ESPECÍFICOS**

- Exponer el rol que cumple el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) dentro de la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi.
- Identificar los saberes ancestrales que se transmiten dentro de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi.
- Mostrar la importancia que los saberes ancestrales tienen dentro de la formación educativa de los estudiantes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi.

### **1.4 JUSTIFICACIÓN**

La investigación se justifica a través de la problemática que se encuentra en la falta de reconocimiento y preservación de los saberes ancestrales en la aplicación del modelo educativo intercultural bilingüe, además, la falta de sentido de pertenencia que se ha desarrollado desde una perspectiva externa a la realidad.

En este sentido en la Unidad Educativa Comunitaria Agustín Tsamarein Chumapi es fundamental la conservación de saberes ancestrales para mantener viva la identidad cultural de la comunidad. Estos conocimientos propios del lugar, transmitidos de generación en generación, abarcan aspectos como medicina tradicional, técnicas agrícolas sostenibles, artesanías y cosmovisión indígena, elementos que constituyen un patrimonio invaluable para la comunidad.

En cuanto a la educación intercultural bilingüe, esta busca incorporar estos saberes ancestrales y permitir a los estudiantes desarrollar un fuerte sentido de pertenencia donde hombres y mujeres adquieran competencias para lo profesional y para la vida. Esta dualidad fortalece su capacidad de desenvolvimiento entre el mundo tradicional y contemporáneo, contribuyendo a su desarrollo integral y a la conservación de su herencia cultural.

Además, el rescate de estas tradiciones podría fomentar el diálogo intergeneracional y fortalecer los vínculos comunitarios debido a que los saberes de la comunidad se convierten en maestros naturales, compartiendo no solo conocimientos prácticos sino también valores, principios y formas de entender al mundo.

Además, la integración de saberes ancestrales en el currículo educativo promueve el respeto por la diversidad cultural y contribuye a la sostenibilidad ambiental, ya que muchas prácticas tradicionales están basadas en una relación con la naturaleza. Este resultado particularmente relevante en el contexto actual, donde la conservación del medio ambiente y la búsqueda de soluciones sostenibles son prioritarias para el futuro de las comunidades.

## CAPITULO II MARCO TEÓRICO

### 2.1 Cosmovisión

La cosmovisión puede entenderse como un conjunto de representaciones, creencias y valores que estructuran la percepción de la realidad de un grupo humano determinado. Esto implica que cada cultura desarrolla una forma única de comprender el universo, sus fenómenos y su propia existencia.

Para Geertz (1973), el estudio antropológico de la cosmovisión revela la complejidad de los sistemas de pensamiento humano, donde las dimensiones culturales, sociales y simbólicas se entrelazan para construir marcos interpretativos. Es importante mencionar que las estructuras mentales no solo explican el entorno físico, también, proporcionan narrativas que dan sentido a la experiencia colectiva, regulan las interacciones sociales y fundamentan las prácticas o rituales cotidianos.

González (2010), argumenta que estos sistemas alternativos de comprensión del mundo incorporan elementos míticos, religiosos y simbólicos que son igual de válidos para interpretar la realidad desde el contexto cultural específico de cada grupo humano.

Por todo lo anterior y desde una perspectiva epistemológica, la cosmovisión se entiende y configura como un sistema de conocimiento que trasciende la racionalidad científica occidental.

Las investigaciones contemporáneas en antropología cognitiva han demostrado que la cosmovisión opera como una estructura dinámica y adaptativa. Enfatiza en que estas construcciones mentales no son estáticas, sino que evolucionan constantemente en respuesta a los cambios sociales, económicos y tecnológicos, manteniendo al mismo tiempo un núcleo de significados fundamentales que preservan la identidad cultural León (1983).

La dimensión lingüística juega un papel crucial en la configuración y transmisión de la cosmovisión. Autores como Sapir y Whorf (1956), propusieron que el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino una herramienta que moldea la percepción y organización del mundo.

En el contexto contemporáneo, la globalización y los procesos de interconexión cultural han generado transformaciones significativas en las cosmovisiones tradicionales. Canclini (2001) argumenta que en la actualidad emergen cosmovisiones híbridas que integran elementos locales y globales, desafiando las concepciones lineales y homogéneas de la cultura, y evidenciando la capacidad de adaptación y resiliencia de los sistemas simbólicos humanos.

#### 2.1.1 Identidad Cultural

La identidad cultural es un fenómeno multifacético y en constante evolución que integra mecanismos de creación simbólica a través de los cuales las comunidades establecen su sentido de pertenencia y distinción (Giménez, 2009).

Más que una simple enumeración de rasgos comunes, este concepto abarca una red de significados, costumbres y representaciones que moldean la vivencia grupal. Desde el enfoque antropológico, la identidad cultural se entiende como una construcción social en permanente desarrollo, en la que las personas y los colectivos redefinen continuamente sus sentidos y límites simbólicos (Hall, 1996).

Este proceso implica una interacción constante entre aspectos tradicionales y modernos, equilibrando la conservación del legado histórico con la adaptación a las realidades actuales. Bhabha (2002) señala que, en el marco de los estudios culturales modernos, la identidad no puede interpretarse como un elemento fijo o inherente, sino como un entramado de relaciones y representaciones en constante transformación. Esta visión permite analizarla como una construcción dinámica, influenciada por diversos factores sociales, históricos y personales.

Además, el lenguaje desempeña un papel clave en la formación y perpetuación de la identidad cultural. Bajtín (1982) afirma que los sistemas lingüísticos no solo facilitan la comunicación, sino que también almacenan la memoria colectiva, transmitiendo modos compartidos de percibir, clasificar y dar sentido al mundo.

Las prácticas culturales, tanto materiales como inmateriales, son esenciales en la perpetuación y evolución de la identidad. Según Bourdieu (1979), estas actuaciones operan como mecanismos de diferenciación social, mediante los cuales los grupos demarcan sus fronteras simbólicas y definen criterios de inclusión y valoración.

En la era globalizada, la identidad cultural atraviesa procesos continuos de mezcla y redefinición. García (2001) plantea que las dinámicas actuales dan lugar a identidades plurales y adaptables, donde lo tradicional se fusiona con influencias transnacionales, creando nuevas formas de identificación.

Por lo tanto, la identidad cultural también se manifiesta de manera performativa a través de rituales, ceremonias y actos cotidianos que revitalizan y reinterpretan los símbolos comunitarios. Turner (1974) caracteriza estos fenómenos como "dramas sociales" en los que se representan y negocian los componentes esenciales de la identidad grupal.

Por otro lado, las memorias compartidas y los relatos históricos son pilares en la configuración de la identidad cultural. Halbwachs (1950) sostiene que la memoria no es un acto individual, sino un proceso colectivo en el que los grupos reelaboran sus marcos de referencia, eligiendo, reinterpretando y transmitiendo experiencias relevantes.

El enfoque interseccional se ha vuelto clave para analizar la complejidad de la identidad cultural en la actualidad. Crenshaw (1989) propone analizar cómo categorías como género, clase, etnia y racialidad se interceptan en la configuración de experiencias identitarias múltiples y diversas, superando visiones reduccionistas y esencialistas.

### **2.1.2 Interculturalidad en el Ecuador**

En Ecuador, la interculturalidad es un fenómeno multidimensional que implica el reconocimiento, el intercambio dialógico y la creación de relaciones equitativas entre distintos grupos culturales. Walsh (2009) sostiene que este enfoque no se limita a la mera convivencia, sino que plantea una visión crítica orientada a modificar las estructuras, instituciones y dinámicas sociales tradicionalmente basadas en la inequidad.

La Constitución de 2008 marcó un antes y después en el ámbito del reconocimiento de la diversidad cultural en el país. Este documento establece a Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural, otorgando derechos colectivos explícitos a las comunidades indígenas, afroecuatorianas y montubias (Asamblea Constituyente, 2008). Dicho avance legal significó un paso crucial en la inclusión de identidades históricamente relegadas.

Desde un enfoque histórico, la interculturalidad en Ecuador surge como una reacción frente a siglos de colonialismo y exclusión de los pueblos originarios. Guerrero (2010) señala que su desarrollo requiere una descolonización de las estructuras de poder, conocimiento y existencia, las cuales han perpetuado jerarquías culturales opresivas.

El ámbito educativo se posiciona como un eje clave para la aplicación de políticas interculturales. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) refleja un intento relevante por integrar los saberes ancestrales y las lenguas indígenas como componentes esenciales en la producción de conocimiento (Ministerio de Educación, 2015).

Este modelo busca superar los paradigmas educativos monoculturales y homogeneizadores. Las nacionalidades indígenas, particularmente la nacionalidad Kichwa, han sido actores fundamentales en la construcción de la interculturalidad en Ecuador. La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) ha jugado un rol central en la visibilización de las demandas de reconocimiento, autonomía y derechos colectivos (Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed. (2008).

Estas organizaciones han transformado la comprensión de la diversidad cultural como un elemento constitutivo de la nacionalidad ecuatoriana.

El patrimonio cultural inmaterial se constituye como un espacio privilegiado para la expresión y reproducción de la interculturalidad. Las prácticas rituales, los conocimientos ancestrales, las manifestaciones artísticas y las tradiciones orales representan formas de resistencia y reafirmación cultural de los diversos grupos que habitan el territorio ecuatoriano (Goldáraz, 2014).

La dimensión lingüística juega un papel crucial en la construcción intercultural. El reconocimiento del Kichwa como idioma oficial en los espacios de gobierno y educación representa un avance significativo en el proceso de descolonización lingüística (De Sousa Santos, 2010). La preservación y revitalización de las lenguas originarias se configura como una estrategia fundamental para la reproducción de los saberes y cosmologías ancestrales.

Los procesos migratorios y los contextos urbanos plantean nuevos desafíos para la interculturalidad en Ecuador. Las dinámicas de movilidad humana generan espacios de encuentro, negociación y conflicto entre diferentes grupos culturales. Grimson (2011) argumenta que la interculturalidad en estos contextos implica la construcción de estrategias de diálogo y reconocimiento mutuo que superen los procesos de estigmatización y discriminación.

Las políticas públicas se configuran como elementos fundamentales para la implementación de la interculturalidad. Por tanto, El Plan Nacional del Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013) menciona que estas representan un esfuerzo por incorporar los principios interculturales en la planificación del desarrollo, reconociendo la diversidad como un valor fundamental para la transformación social.

Las categorías de género, etnia, clase y racialidad se interceptan en la configuración de experiencias de discriminación y resistencia. Los movimientos de mujeres indígenas y afrodescendientes han sido fundamentales en la visibilización de estas múltiples formas de opresión (Pequeño, 2009).

El turismo cultural se presenta como un campo complejo de encuentro intercultural. Las comunidades indígenas han desarrollado estrategias de revaloración y visibilización cultural a través de iniciativas de turismo comunitario que desafían las representaciones exotizantes

y mercantilizadas de la cultura (Ruiz et al., 2008). Estas experiencias permiten nuevas formas de diálogo y reconocimiento mutuo.

Las tecnologías de la información y comunicación ofrecen nuevas posibilidades para la expresión y reproducción de la interculturalidad. Las redes sociales y plataformas digitales se constituyen como espacios de visibilización, organización y construcción de narrativas contrahegemónicas por parte de los pueblos y nacionalidades (Calderón, 2019).

Por esa razón, la interculturalidad en Ecuador se configura como un proceso inacabado de construcción de relaciones simétricas, de reconocimiento de la diferencia y de transformación de las estructuras de poder colonial. Representa un horizonte ético y político fundamental para la construcción de una sociedad más justa, democrática y plural.

### **2.1.3 Saberes ancestrales de la Amazonia**

Los saberes ancestrales de la Amazonia representan un sistema complejo de conocimientos ecológicos, médicos, espirituales y culturales desarrollados por las comunidades indígenas a lo largo de miles de años de interacción con el ecosistema amazónico. Según Descola (1996), estos saberes constituyen un modelo de relación holística entre los seres humanos y la naturaleza, que trasciende la visión occidental de dominación y explotación de los recursos naturales.

La biodiversidad amazónica es como un laboratorio natural donde las comunidades indígenas han desarrollado conocimientos sofisticados sobre la flora, fauna y los sistemas ecológicos. Estos se basan en observaciones sistemáticas transmitidas de generación en generación y representan un patrimonio de conocimiento empírico que ha permitido la supervivencia y adaptación de estos pueblos en uno de los ecosistemas más complejos del planeta (Carvalho, 2023).

La medicina tradicional amazónica emerge como un sistema terapéutico integral que integra dimensiones físicas, psicológicas y espirituales. Las plantas medicinales no solo son concebidas como recursos terapéuticos, sino como seres con agencia y capacidad de comunicación. Autores como Luna (1986) han documentado extensamente las prácticas de curación chamánica, destacando la complejidad de los sistemas de conocimiento médico indígena.

Los saberes botánicos de los pueblos amazónicos constituyen un patrimonio esencial para el estudio de la biodiversidad. Las comunidades indígenas han establecido sistemas de clasificación detallados que reconocen las propiedades medicinales, alimenticias, utilitarias y sagradas de las plantas. Estas taxonomías tradicionales cuestionan los modelos científicos occidentales, revelando enfoques alternativos para entender la naturaleza (Berlin, 1992).

La agricultura ancestral en la Amazonía se basa en un profundo conocimiento ecológico. Métodos como la rotación de cultivos, los sistemas agroforestales y el manejo sostenible de la biodiversidad reflejan una comprensión avanzada de la regeneración de los ecosistemas. Según Posey (1987), estas prácticas representan modelos de sostenibilidad más eficaces que los de la agricultura industrial moderna.

El chamanismo ofrece un marco interpretativo integral de la relación entre el ser humano y la naturaleza. Rituales, comunicación con espíritus naturales y técnicas de modificación de la conciencia son expresiones de un saber que combina lo espiritual, lo ecológico y lo

medicinal. Viveiros de Castro (1998) propone el "perspectivismo amerindio" como clave para entender estas cosmovisiones.

El conocimiento indígena sobre la fauna amazónica va más allá de la taxonomía biológica occidental. Las comunidades han desarrollado sistemas interpretativos que abarcan el comportamiento animal, sus ciclos vitales y su interacción con los humanos, incorporando elementos simbólicos y espirituales (Descola, 2005).

Las prácticas de caza y pesca encarnan un saber ecológico integral, que combina técnicas, ética y simbolismo. Los pueblos amazónicos han creado estrategias sostenibles de manejo faunístico, basadas en principios de reciprocidad y respeto por los ciclos reproductivos (Valcuende del Río, 2011), desafiando así los modelos extractivistas actuales.

La preservación de estos conocimientos ancestrales depende de sistemas educativos tradicionales. La transmisión oral, los ritos de iniciación, los relatos míticos y el aprendizaje comunitario son mecanismos dinámicos que aseguran la continuidad y adaptación de estos saberes. Cada generación recibe e interpreta estos saberes, garantizando su adaptación y permanencia (Aikman, 1999).

Las prácticas textiles y artesanales amazónicas representan sistemas de conocimiento que integran dimensiones estéticas, simbólicas y ecológicas. La selección de materiales, las técnicas de transformación y los diseños utilizados contienen información sobre la relación de las comunidades con su entorno. Cada elemento decorativo y cada técnica de producción transporta conocimientos sobre la historia, la cosmología y la ecología local (Lagrou, 2009).

Para Rostain (2013), los sistemas de navegación y conocimiento hidrológico que han desarrollado por las comunidades amazónicas presentan técnicas sofisticadas de comprensión de los ecosistemas fluviales. Por lo tanto, su conocimiento detallado de los ciclos de los ríos, las técnicas de construcción de embarcaciones y las estrategias de supervivencia en entornos acuáticos demuestran un conocimiento ecológico profundo.

Las prácticas alimentarias tradicionales integran conocimientos nutricionales, ecológicos y culturales. La selección, preparación y conservación de los alimentos representa un sistema complejo que garantiza la supervivencia y adaptación de las comunidades. Cada técnica culinaria transporta información sobre las relaciones con el entorno, las estrategias de supervivencia y los sistemas simbólicos (Heckler, 2004).

Los saberes ancestrales amazónicos se configuran como un sistema dinámico y adaptativo de conocimiento. Lejos de ser estáticos o museificados, estos saberes se reconstruyen permanentemente en diálogo con los contextos contemporáneos, las transformaciones ecológicas y los procesos de globalización representan un patrimonio fundamental para la comprensión de la diversidad cognitiva y ecológica de la humanidad.

## **2.2 Educación en el Ecuador**

En las últimas décadas, el sistema educativo ecuatoriano ha sufrido cambios profundos, convirtiéndose en un espacio de disputas y oportunidades para avanzar hacia una sociedad más justa. Tamayo (2019) destaca que la educación en Ecuador se ha consolidado como un derecho básico respaldado por el Estado, con reformas estructurales dirigidas a optimizar su calidad y asegurar el acceso para toda la población.

Un momento crucial en esta evolución fue la Constitución de 2008, que redefinió la educación como un derecho irrenunciable y una obligación estatal primordial. Este

documento garantiza la gratuidad educativa hasta el nivel superior y establece como ejes fundamentales la universalidad, la interculturalidad y la excelencia académica (Asamblea Constituyente, 2008).

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha erigido como un modelo clave para valorar la diversidad del país. Como señala Walsh (2009), este enfoque incorpora conocimientos ancestrales y lenguas originarias en la enseñanza, cuestionando los modelos monoculturales heredados del colonialismo que tradicionalmente dominaron el sistema educativo.

En el ámbito de la educación especial, las políticas de inclusión han revolucionado el panorama nacional. El Ministerio de Educación (2016) ha desarrollado iniciativas para asegurar la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares, mediante adecuaciones curriculares y capacitación docente especializada.

La capacitación de los educadores se ha revelado como un factor determinante en esta transformación. Luna (2019) sostiene que la profesionalización del docente, su formación continua y la revalorización de su rol son bases imprescindibles para mejorar la calidad educativa. Los programas de evaluación y actualización docente buscan precisamente fortalecer las habilidades pedagógicas del profesorado.

La incorporación de tecnologías digitales presenta retos importantes en el contexto actual. Ramírez (2017) advierte que la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos crea un escenario complejo que exige políticas públicas para garantizar equidad en el uso de herramientas digitales educativas.

Finalmente, la educación superior ha vivido procesos de renovación enfocados en elevar sus estándares. La creación de sistemas de acreditación, el impulso a la investigación y el fortalecimiento de la relación universidad-sociedad han modificado sustancialmente el ámbito universitario (CEAACES, 2015).

Por otro lado, la educación rural enfrenta desafíos particulares relacionados con la accesibilidad, infraestructura y pertinencia cultural. Guerrero (2016) señala que las escuelas unidocentes y las particularidades del contexto rural requieren estrategias pedagógicas específicas que consideren las realidades socioculturales de estas comunidades.

Las políticas de evaluación educativa han generado transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas y en este punto es importante mencionar a el Instituto Nacional de Evaluación Educativa que constantemente implementa sistemas de evaluación estandarizada que busca monitorear la calidad educativa y orientar la toma de decisiones en política pública.

El currículo nacional en Ecuador opera como un marco flexible que vincula los propósitos educativos con las exigencias sociales actuales. Las modificaciones recientes en el diseño curricular incorporan competencias contemporáneas, principios de desarrollo sostenible y formación en valores democráticos, respondiendo así a los retos de la sociedad actual (Ministerio de Educación, 2018).

La educación inicial ha alcanzado un papel protagónico como etapa formativa esencial, donde los programas de atención integral y educación preescolar fomentan el desarrollo de capacidades intelectuales, relacionales y afectivas desde los primeros años (Palacios, 2020). En cuanto a la educación media, el bachillerato técnico surge como una opción relevante dentro de la diversificación educativa, combinando formación académica con preparación

especializada para responder a las necesidades del sector productivo y facilitar la incorporación laboral de los egresados (Ministerio de Educación, 2019).

### **2.2.1 Proceso educativo**

El acto educativo representa un fenómeno integral que va más allá de la simple transferencia de información, conformándose como un sistema vivo de cambio personal y colectivo. Como señala Díaz (2016), este proceso involucra la interrelación de aspectos intelectuales, emocionales, relacionales y culturales que confluyen en la generación de aprendizajes con sentido y relevancia.

La organización didáctica se revela como componente esencial para guiar el proceso formativo. Zabala (2008) sostiene que la disposición metódica de metas educativas, temas de estudio, metodologías y materiales didácticos influye decisivamente en el valor pedagógico y los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta organización debe equilibrar los requerimientos del currículo oficial con las particularidades del entorno escolar concreto.

Los enfoques pedagógicos funcionan como estructuras conceptuales que sustentan y dirigen la labor educativa. Flórez (2015) explica que estos marcos teóricos sintetizan visiones sobre cómo se produce el conocimiento, la función del educador, los sistemas de valoración y los propósitos formativos, dando lugar a diversas formas de entender y ejercer la docencia. El dominio de estos modelos resulta indispensable para fundamentar las elecciones metodológicas en el aula.

La mediación pedagógica representa un proceso fundamental en la construcción del conocimiento. Feuerstein (2010) destaca que la interacción entre docente y estudiante trasciende la simple transmisión de información, constituyéndose como un proceso de modificabilidad cognitiva que potencia el desarrollo de habilidades y competencias. Esta mediación debe considerar los conocimientos previos, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias didácticas conforman el conjunto de herramientas metodológicas que optimizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como plantean Díaz y Hernández (2012), su elección e implementación deben adaptarse a los propósitos formativos, las particularidades del alumnado y las exigencias del entorno educativo. La variedad de enfoques metodológicos se revela indispensable para responder a la diversidad presente en las aulas contemporáneas.

La evaluación se erige como elemento nuclear del proceso educativo, trascendiendo su tradicional función acreditativa. Santos (2014) propone concebirla como instrumento formativo que favorece la mejora permanente, integrando funciones diagnósticas, de seguimiento y síntesis que permitan comprender y guiar el progreso del aprendizaje.

Los materiales didácticos actúan como mediadores clave en la experiencia educativa. Moreira (2019) enfatiza que su selección y elaboración deben sustentarse en criterios educativos, tecnológicos y situacionales que aseguren su relevancia pedagógica. La incorporación de herramientas digitales ha ampliado sustancialmente las posibilidades de mediación en los procesos formativos.

El ambiente del aula se posiciona como variable crítica en la efectividad educativa. Según Casassus (2013), la dinámica relacional, los patrones comunicativos y la gestión de la

convivencia generan un entorno que puede potenciar o limitar los aprendizajes. Construir un clima favorable exige implementar acciones específicas para la gestión grupal y la solución de diferencias.

La atención a la diversidad representa un pilar de la educación actual. Tomlinson (2017) sostiene que la práctica docente debe adaptarse a los distintos modos de aprender, los variados ritmos y estilos cognitivos presentes en el grupo. Este enfoque demanda ajustes curriculares y medidas de apoyo personalizadas.

Los procesos metacognitivos son fundamentales para el aprendizaje autodirigido. Flavell (2000) demuestra que la conciencia sobre los propios procesos mentales permite desarrollar técnicas más eficaces de estudio y comprensión. El fomento de estas habilidades debe integrarse transversalmente en la acción educativa.

La motivación se revela como componente esencial del éxito académico. Ryan y Deci (2020) fundamentan que el impulso interno y la autodeterminación en el aprendizaje son cruciales para lograr asimilaciones profundas y permanentes. Las estrategias para estimularla deben abordar tanto dimensiones racionales como afectivas.

La contextualización del aprendizaje emerge como un principio fundamental del proceso educativo significativo. Según Ausubel (2002) la vinculación de los contenidos con las experiencias y realidades de los estudiantes facilita la construcción de aprendizajes relevantes y transferibles. Esta contextualización debe considerar tanto aspectos socioculturales como demandas contemporáneas.

La innovación pedagógica se constituye como un proceso necesario para la transformación y mejora educativa. Carbonell (2017) destaca que la innovación debe fundamentarse en la investigación educativa y la reflexión sistemática sobre la práctica, buscando respuestas creativas a los desafíos educativos contemporáneos.

### **2.2.2 La inclusión en la educación**

La inclusión educativa representa un paradigma fundamental en la transformación de los sistemas educativos contemporáneos, orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes. Según Ainscow (2019), la educación inclusiva trasciende la mera integración física de estudiantes diversos, configurándose como un proceso de transformación sistémica que busca responder a la diversidad de necesidades educativas.

El marco normativo internacional, fundamentado en la Declaración de Salamanca (Brito et al., 2019), establece la inclusión como un principio fundamental del derecho a la educación. Este compromiso implica la transformación de las instituciones educativas para garantizar la participación plena y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o condiciones socioculturales.

Las barreras al aprendizaje y la participación representan limitaciones que requieren detección y eliminación para asegurar una educación verdaderamente inclusiva. Booth y Ainscow (2015) explican que estas dificultades pueden manifestarse en dimensiones físicas (como infraestructura inadecuada), actitudinales (prejuicios o bajas expectativas), metodológicas (estrategias de enseñanza rígidas) e institucionales (políticas excluyentes), demandando intervenciones diferenciadas para cada caso. El diagnóstico periódico de estos obstáculos se configura como etapa esencial en el desarrollo de instituciones educativas accesibles para todos.

La capacitación del profesorado en inclusión educativa se posiciona como factor determinante para el cambio pedagógico. Echeita (2017) enfatiza que los educadores deben adquirir habilidades especializadas para trabajar con la diversidad, que abarquen: 1) técnicas de adecuación curricular, 2) metodologías de enseñanza diferenciada, y 3) sistemas de evaluación flexible. Este proceso formativo debe ser permanente, situado en contextos reales y basado en la reflexión crítica sobre la experiencia docente cotidiana, integrando tanto aspectos teóricos como prácticos para lograr transformaciones sustanciales en las aulas.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como un marco fundamental para la planificación de experiencias educativas inclusivas. Cast (2018) propone principios que buscan garantizar múltiples formas de representación, expresión y compromiso en el aprendizaje, facilitando el acceso y participación de todos los estudiantes en el proceso educativo.

La evaluación inclusiva representa un reto clave en la renovación de las prácticas pedagógicas convencionales. Casanova (2016) sostiene que los modelos evaluativos deben evolucionar para acoger y valorar los distintos tiempos y formas de aprender, abandonando enfoques homogéneos que pueden perpetuar situaciones de exclusión. Este cambio implica desarrollar instrumentos flexibles que consideren múltiples formas de demostrar los aprendizajes.

La colaboración interprofesional se erige como estrategia esencial para responder a la diversidad en las aulas. Stainback (2016) demuestra que la articulación entre docentes de aula, especialistas y equipos multidisciplinares genera soluciones más integrales y efectivas para atender la variedad de necesidades educativas presentes en cada grupo escolar. Esta sinergia requiere tiempos institucionales dedicados y una cultura de trabajo cooperativo.

Las adecuaciones curriculares funcionan como mecanismos clave para garantizar aprendizajes significativos. Estas modificaciones deben mantener un equilibrio entre flexibilidad y rigor académico, adaptándose tanto a las particularidades individuales como a los logros esperados para el nivel. Su implementación exige un ciclo continuo de observación, ajuste y seguimiento de los progresos.

El vínculo familia-escuela se configura como pilar fundamental en los procesos inclusivos. López Melero (2016) resalta que esta alianza estratégica construye redes de soporte esenciales para el desarrollo pleno del estudiantado. Una participación familiar efectiva requiere canales de comunicación abiertos, espacios de formación conjunta y reconocimiento de los saberes comunitarios.

Las tecnologías accesibles y recursos adaptados son facilitadores clave para la participación educativa. Rose y Meyer (2014) evidencian cómo estas herramientas pueden derribar barreras de acceso, ofreciendo múltiples formas de representación, expresión y participación que responden a la diversidad funcional y cognitiva del alumnado.

La construcción de culturas inclusivas va más allá de cambios técnicos, exigiendo transformaciones profundas. Se requiere modificar los imaginarios colectivos, las normas implícitas y las prácticas relacionales en toda la comunidad educativa, proceso que demanda liderazgo distribuido y compromiso institucional a largo plazo.

Los sistemas de acompañamiento pedagógico forman redes esenciales para la inclusión real. Marchesi (2017) destaca cómo estas estructuras permiten detectar necesidades

oportunamente y brindar apoyos específicos, combinando recursos especializados con estrategias de aula que benefician a todo el grupo.

La investigación sobre inclusión educativa genera conocimiento aplicable para mejorar las prácticas, especialmente los enfoques participativos como la investigación-acción, que permite construir saberes desde la realidad concreta de cada centro educativo, documentando experiencias y sistematizando aprendizajes.

El enfoque interseccional en inclusión reconoce la complejidad de las identidades educativas. Como fundamenta Crenshaw (2018), factores como género, etnia, condición socioeconómica y capacidad interactúan creando experiencias educativas únicas, lo que exige estrategias multidimensionales que eviten soluciones estandarizadas y promuevan una inclusión efectiva.

### **2.2.3 Educación comunitaria**

La educación comunitaria representa un paradigma pedagógico que trasciende los límites tradicionales de la educación formal configurándose como un proceso de transformación social y colectiva. Según Freire (2018), este modelo educativo se fundamenta en el reconocimiento de los saberes locales y la participación activa de la comunidad en la construcción del conocimiento.

La educación comunitaria pretende revolucionar los modelos tradicionales con un enfoque adecuado al contexto en que esta se presenta, Tamayo (2019) nos muestra cómo este modelo convierte las calles, plazas y espacios cotidianos en aulas vivientes, donde los contenidos educativos se mezclan con los problemas reales del barrio porque qué mejor motivación para aprender matemáticas que calcular el presupuesto de la fiesta comunitaria.

Núñez (2019) añade que la magia está en la participación colectiva, donde las decisiones educativas pasan de ser monopolio de unos pocos a ser debate de toda la comunidad, incluyendo a esos vecinos que siempre tienen una opinión para todo.

El verdadero "diálogo de saberes" que describe Walsh (2017) ocurre cuando los conocimientos académicos bailan con la sabiduría popular en una fiesta donde todos aportan lo suyo desde el profesor con sus teorías hasta la señora del puesto de frutas con sus remedios caseros.

Borda (2015) nos recuerda que aquí no se trata de estudiar para aprobar, sino de aprender haciendo, equivocándose y volviendo a intentarlo, como cuando toda la comunidad se une para construir un parque y terminan aprendiendo más de física práctica que en cualquier laboratorio escolar.

Los líderes comunitarios que menciona Montero (2016) son esos héroes anónimos que logran lo imposible: hacer trabajar juntos a políticos, maestros y vecinos, demostrando que la pedagogía más efectiva a veces viene acompañada de un buen sancocho comunitario.

Weinberg (2017) destaca cómo este modelo rompe las paredes del aula tradicional, transformando cada rincón del barrio en oportunidad de aprendizaje - porque qué mejor clase de biología que cuidar juntos la huerta del vecindario.

Todo lo anterior nos muestra que la educación comunitaria va más allá de lo académico, enseñando habilidades que realmente importan en la vida cotidiana: desde organizar una actividad barrial hasta mediar en conflictos entre vecinos competencias que ningún examen estandarizado mide pero que todos necesitamos.

Además, Jelin (2015) rescata el valor de las historias locales, esas que se transmiten de generación en generación y que, resulta, son el mejor libro de texto para entender la identidad de una comunidad. Cuando se trata de evaluar estos procesos, Zibechi (2016) propone indicadores mucho más humanos: no cuántas páginas se leyeron, sino cuántas sonrisas hubo en el proceso; no cuántas preguntas se respondieron, sino cuántos vecinos se involucraron. Formar educadores para este modelo, como señala Mejía (2017), es todo un reto donde hay que preparar profesionales que sean parte maestros, parte facilitadores comunitarios y parte detectives culturales, capaces de encontrar las oportunidades de aprendizaje escondidas en cada esquina.

Para Coraggio (2015), el mayor desafío es mantener vivos estos proyectos más allá del entusiasmo inicial, construyendo redes de apoyo que no dependan de un solo líder carismático o de recursos externos. Thomas (2016) cierra con broche de oro recordándonos que, hasta la tecnología más simple, cuando responde a necesidades reales de la comunidad, puede convertirse en la mejor aliada pedagógica demostrando que a veces el aprendizaje más transformador no viene en apps sofisticadas, sino en soluciones creativas nacidas del ingenio colectivo.

La articulación entre educación comunitaria y desarrollo local configura un horizonte estratégico fundamental. Medina (2012) argumenta que los procesos educativos comunitarios deben contribuir al fortalecimiento de capacidades locales y la construcción de alternativas de desarrollo sostenible fundamentadas en las potencialidades territoriales.

### **2.3 Educación Intercultural Bilingüe**

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) representa un modelo educativo que busca responder a la diversidad cultural y lingüística de las sociedades contemporáneas según su contexto. Para Walsh (2018), la EIB trasciende la simple enseñanza de dos lenguas, pasa a ser como un proyecto pedagógico que promueve el diálogo entre diferentes matrices culturales y epistemológicas.

En América Latina está estrechamente vinculado con las luchas de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos educativos y culturales. López (2016) argumenta que estos movimientos han transformado significativamente las políticas educativas, promoviendo el reconocimiento oficial de modelos educativos culturalmente pertinentes según las necesidades.

La dimensión lingüística de la EIB se constituye como un elemento fundamental en la preservación y revitalización de las lenguas originarias. Hamel (2017) señala que el uso pedagógico de las lenguas indígenas no solo facilita el aprendizaje, sino que contribuye a la construcción de identidades culturales positivas y al fortalecimiento de la autoestima colectiva.

Los procesos de formación docente para la EIB emergen como un desafío significativo. Según Zúñiga (2015), los educadores interculturales bilingües requieren competencias específicas que integren el dominio lingüístico, la comprensión de cosmovisiones indígenas y metodologías pedagógicas culturalmente pertinentes.

El currículo intercultural bilingüe representa una construcción compleja que debe articular diferentes sistemas de conocimiento.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) encuentra en la participación comunitaria su fundamento esencial, pues solo mediante el involucramiento activo de las comunidades en todos los procesos educativos se logra garantizar la pertinencia cultural y sostenibilidad de los programas, como bien señala Aikman (2016). Este enfoque participativo contrasta radicalmente con modelos educativos impuestos desde instancias ajenas a las realidades locales. En cuanto a los materiales didácticos, Vílchez (2018) enfatiza que su diseño debe trascender la simple traducción lingüística para incorporar genuinamente los códigos culturales, sistemas de representación y cosmovisiones propias de cada pueblo, evitando caer en reduccionismos o estereotipos culturales.

Los procesos evaluativos en contextos de EIB plantean desafíos particulares que exigen superar los modelos estandarizados. Schmelkes (2018) propone desarrollar sistemas de evaluación que integren metodologías flexibles capaces de reconocer y valorar las distintas formas de construcción y demostración del conocimiento propias de cada cultura. Esta perspectiva evaluativa requiere abandonar enfoques homogeneizantes para adoptar criterios que respeten la diversidad epistemológica. Paralelamente, Coronel (2016) destaca el potencial de las tecnologías educativas como herramientas para la producción de materiales culturalmente pertinentes, la documentación lingüística y el fortalecimiento de redes colaborativas entre educadores interculturales.

La investigación en el ámbito de la EIB adquiere especial relevancia para el desarrollo y mejora continua de estos programas educativos. Tubino (2015) subraya la necesidad de emplear metodologías de investigación culturalmente sensibles que permitan generar conocimiento desde y para las realidades interculturales, superando enfoques extractivistas de conocimiento. En el plano lingüístico, Baker (2017) argumenta que la planificación de lenguas en la EIB debe articular estratégicamente los objetivos de revitalización lingüística con las necesidades comunicativas actuales de las comunidades, evitando tanto la folclorización como la asimilación acrítica.

La dimensión axiológica de la EIB resulta fundamental, pues como señala Albó (2019), estos programas deben fomentar activamente valores de respeto, reconocimiento y convivencia intercultural, desmontando prejuicios históricamente arraigados. Esta formación en valores se vincula estrechamente con el potencial transformador de la EIB, que según Mato (2016), trasciende lo estrictamente educativo para convertirse en palanca de desarrollo comunitario integral, fortaleciendo capacidades locales y proyectos de vida culturalmente sustentables. Finalmente, Hornberger (2018) destaca cómo la EIB ha trascendido las fronteras nacionales, generando un movimiento educativo global que permite el intercambio de experiencias y aprendizajes entre diversos contextos interculturales alrededor del mundo. Esta internacionalización evidencia que los desafíos de la educación intercultural son compartidos por pueblos indígenas y minorías culturales en distintos países, al tiempo que abre posibilidades para el enriquecimiento mutuo a través de redes de colaboración transnacional.

### **2.3.1 Etnoeducación Shuar**

La etnoeducación Shuar representa uno de los modelos más significativos de educación intercultural en la región amazónica. Según Mashinkias y Awak (2019), el pueblo Shuar ha desarrollado un sistema educativo que integra sus conocimientos ancestrales con los

requerimientos de la educación contemporánea, permitiendo la preservación de su identidad cultural mientras se adaptan a las demandas del mundo moderno.

La etnoeducación Shuar se caracteriza por un enfoque integrador del proceso educativo, donde el conocimiento no se fragmenta en disciplinas aisladas, sino que se articula como un todo coherente. Chiriap (2018) explica cómo este modelo fusiona el aprendizaje de la lengua Shuar con las prácticas ancestrales, la cosmovisión indígena y los saberes ecológicos, creando una experiencia formativa holística que permite a los estudiantes comprender su cultura en profundidad mientras desarrollan habilidades para interactuar con la sociedad mayoritaria.

Tello (2021) describe el papel central de los ancianos y sabios como educadores, quienes emplean narrativas orales, ceremonias rituales y actividades prácticas para vincular a los estudiantes con su territorio y tradiciones. Este enfoque contrasta marcadamente con los modelos educativos occidentales centrados en la abstracción y la enseñanza libresa.

La incorporación de tecnologías modernas ha planteado retos significativos para la preservación de la tradición educativa Shuar. Arellano (2021) documenta cómo las comunidades han adoptado creativamente herramientas digitales y audiovisuales para registrar y transmitir sus saberes ancestrales a las nuevas generaciones, demostrando una notable capacidad de adaptación tecnológica sin perder sus fundamentos culturales.

La gestión educativa Shuar refleja su organización comunitaria tradicional. Juncosa (2018) destaca que los centros educativos son administrados por consejos comunitarios que integran docentes, padres de familia y líderes ancestrales, garantizando que la educación responda a las necesidades reales y aspiraciones colectivas. Este modelo de gestión participativa contrasta con los sistemas educativos centralizados y burocráticos.

Mashinkias Chinkias (2012) analiza la evolución histórica de la etnoeducación Shuar, desde sus raíces en prácticas ancestrales hasta su transformación por influencias coloniales y su posterior reivindicación a través de iniciativas como el Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SERBISH) en los años 70 y la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en 1988.

Estos hitos representaron esfuerzos significativos por recuperar elementos culturales y lingüísticos que se habían visto erosionados, además, refiere a el proceso educativo tradicional Shuar como una metodología que se fundamenta en valores comunitarios como la honestidad, el coraje y la reciprocidad, transmitidos mediante mitos, rituales y actividades prácticas en el entorno natural.

Como detalla Mashinkias Chinkias (2012), los roles educativos están claramente diferenciados por género, con los abuelos y padres como principales transmisores del conocimiento: las mujeres enseñan a las niñas habilidades hortícolas y domésticas, mientras que los hombres instruyen a los niños en técnicas de caza, pesca y defensa, siempre manteniendo el equilibrio con la naturaleza como principio rector.

El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe Amazónica (MEIBA) representa un esfuerzo por innovar la pedagogía incorporando elementos culturales Shuar en el currículo y las metodologías didácticas. Sin embargo, como señala Mashinkias Chinkias (2012), su implementación en centros como el CEBIB "Santa Inés" enfrenta desafíos significativos, particularmente en la integración efectiva de los saberes ancestrales y la adaptación a los

contextos comunitarios específicos, lo que revela la necesidad de fortalecer la contextualización educativa.

La evolución del sistema educativo Shuar ha transitado desde métodos impositivos durante la colonización hasta el innovador SERBISH que introdujo el bilingüismo y evitó el desarraigo comunitario y posteriormente al MEIBA en los años 90. No obstante, como analiza Mashinkias Chinkias (2012), este último modelo enfrenta dificultades de consolidación, especialmente en comunidades como Shimpis donde persiste el predominio del castellano y una insuficiente integración de la cosmovisión Shuar.

Para superar estas limitaciones, se recomienda fortalecer la planificación curricular contextualizada, promover mayor participación comunitaria y desarrollar materiales educativos culturalmente pertinentes, además de capacitar a los docentes en pedagogías interculturales genuinas que valoren los saberes ancestrales.

### **2.3.2 MOSEIB como modelo educativo**

La educación intercultural se ha posicionado como un elemento clave para el desarrollo de los pueblos indígenas en América Latina, siendo el caso ecuatoriano particularmente relevante. En este contexto, la implementación de modelos educativos adaptados a la nacionalidad Shuar representa un desafío complejo para el sistema educativo actual (González, 2021), ya que requiere conciliar la preservación de su identidad cultural con la integración de conocimientos occidentales mediante un enfoque equilibrado. Sin embargo, las investigaciones demuestran que los modelos tradicionales han resultado insuficientes para atender las necesidades educativas de estas comunidades, situación que Martínez (2023) atribuye principalmente a la falta de comprensión de sus prácticas culturales y sistemas de conocimiento ancestral, generando no solo bajos rendimientos académicos sino también una preocupante erosión identitaria.

Frente a esta problemática, el modelo educativo intercultural bilingüe propuesto por Torres y López (2022) surge como alternativa, planteando una estructura pedagógica que integra elementos culturales Shuar con estándares educativos contemporáneos. Este enfoque, que considera aspectos como la lengua materna y los saberes ancestrales como componentes fundamentales, debe además enfrentar los desafíos sociolingüísticos actuales, especialmente la progresiva pérdida del idioma Shuar entre las generaciones jóvenes que según Vásquez (2023) amenaza la transmisión de conocimientos tradicionales. Para lograr su efectiva implementación, resulta crucial la formación docente, ya que como señalan Rodríguez y Pérez (2024), los educadores requieren desarrollar competencias específicas que les permitan mediar entre ambos sistemas de conocimiento.

Al mismo tiempo, la participación comunitaria emerge como factor determinante, pues según argumenta Santos (2023), la integración de sabios y líderes tradicionales no solo enriquece el contenido curricular, sino que fortalece los vínculos entre escuela y comunidad. En este sentido, la evaluación del aprendizaje necesita ser replanteada, ya que los estudios de Morales (2024) sugieren desarrollar instrumentos que consideren tanto conocimientos académicos como competencias culturales específicas. Por otra parte, la tecnología educativa presenta oportunidades significativas, aunque Castro y Gómez (2023) advierten que debe integrarse de manera culturalmente apropiada para complementar sin sustituir las prácticas tradicionales.

En cuanto a la sostenibilidad del modelo, las investigaciones de Ramírez (2024) destacan la necesidad de establecer mecanismos de financiamiento estables, mientras que para medir su impacto López y Torres (2023) proponen un enfoque multidimensional que evalúe tanto resultados académicos como aspectos socioculturales. En este escenario, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) representa una propuesta innovadora que, según Mendoza (2023), se fundamenta en principios de interculturalidad y plurinacionalidad. Los resultados de su implementación analizados por Rivera y Castro (2024) muestran avances significativos, ya que, al incorporar metodologías participativas y un currículo contextualizado, no solo mejora la calidad educativa, sino que fortalece la identidad cultural mediante la transmisión intergeneracional de conocimientos.

### **2.3.3 Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi**

La Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi está ubicada en la parroquia Tuntiak, perteneciente a la provincia de Zamora Chinchipe, esta institución consta de 100 estudiantes contiene básica elemental, básica media, básica superior y bachillerato que combinan el conocimiento ancestral Shuar con el currículo nacional ecuatoriano.

La Unidad educativa tuvo sus inicios en una modesta infraestructura de madera a lado de un camino de la comunidad y desde el principio experimentó dificultades debido a la falta de espacios y condiciones adversas del clima donde se vio obligada a expandirse a una iglesia cercana que servía como aula auxiliar.

Posteriormente a través de la gestión de los docentes y miembros de la comunidad se logró edificar un bloque de aulas tomando en cuenta el modelo de casa de la nacionalidad shuar, incluso una vivienda para el maestro y que en la actualidad funge como una oficina administrativa.

Durante sus primeros años la institución enfrentó diversos desafíos, incluyendo la falta de recursos y la necesidad de desarrollar un currículo que integrara efectivamente los conocimientos ancestrales con la educación formal, además, esta debía adaptarse a las tendencias sociales y académicas contemporáneas.

El modelo pedagógico en la institución ha sido basado en experiencias y conocimientos autóctonos lo que desencadenó la posibilidad real de implementar la educación básica en el 2008 y la enseñanza se diversificaba en dos jornadas; matutina y vespertina. El ámbito bilingüe aparece también para intentar elevar la calidad educativa. Hay que recalcar que los esfuerzos de los docentes por ayudar a comunidad trabajaban en horarios que no les competía sin recibir ningún tipo de remuneración por parte del Estado debido a que hacían falta maestros y muchos de los niños no podían asistir a clases en las mañanas por eso se vieron obligados a trabajar en dos horarios con el fin de prevalecer y sobre todo contribuir a la enseñanza de niños y jóvenes.

La participación comunitaria juega un papel fundamental en el funcionamiento de la unidad educativa. Según Vásquez (2024), los sabios y ancianos de una comunidad participan activamente en la transmisión de conocimientos tradicionales, fortaleciendo así el vínculo entre la educación formal y la sabiduría ancestral Shuar.

La historia del nombre de la institución se remonta al 2008 donde mediante un consenso de los miembros de la comunidad se le otorga el nombre de Agustín Tsamarein Chumapi en honor a un habitante nativo de los terrenos donde esta se encontraba, anteriormente, esta

llevaba el nombre de Marco Vidio Soto por lo que no se sentían identificados con ello al ser un nombre mestizo no mantenía relación con la escuela es por ellos que le cambian el nombre.

Los desafíos actuales que enfrenta la institución incluyen la necesidad de actualización tecnológica y la preservación lingüística más docentes capacitados en planificación curricular necesitan actualización del Moseib. Partes fundamentales para expandir los horizontes en cuanto a la información y apoyo que esta comunidad educativa pueda percibir sin dejar de lado una educación focalizada en cuanto a su lenguaje nativo como parte de su esencia cultural.

## CAPÍTULO III METODOLOGÍA

La investigación sobre el análisis de los saberes ancestrales en la educación de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, periodo 2022-2023 se desarrolló en base a los siguientes puntos establecidos que han sido utilizados de acuerdo con el contexto y necesidad investigativa:

### **3.1 Enfoque de la investigación**

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo centrado en la comprensión profunda de cómo los saberes ancestrales Shuar se integran en las prácticas educativas cotidianas de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi durante el período 2022-2023, a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y al rector de la institución, el estudio explora las dimensiones culturales y pedagógicas que sustentan la implementación de la educación intercultural bilingüe en un contexto específico. Esta metodología permite captar las percepciones, experiencias y estrategias de los actores educativos, revelando tanto sus prácticas innovadoras para posicionar los conocimientos ancestrales como elementos estructurales del proceso formativo como los desafíos estructurales que enfrentan para lograr una verdadera interculturalidad en un sistema educativo que aún mantiene rasgos tradicionales en la sociedad urbana o diferente.

La investigación prioriza las voces de los participantes y su interpretación contextualizada, buscando no solo documentar prácticas existentes sino también contribuir a la reflexión sobre modelos educativos que validen epistemologías indígenas en condiciones de igualdad.

### **3.2 Tipo de investigación**

La presente investigación descriptiva, en tanto busca caracterizar con precisión y profundidad las formas específicas en que los saberes ancestrales Shuar se incorporan, se mantienen y se transmiten en las prácticas educativas de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi.

Mediante un análisis detallado de testimonios obtenidos a través de entrevistas a docentes, estudiantes y su máxima autoridad institucional, el estudio identifica las estrategias pedagógicas, las concepciones epistemológicas y los desafíos que experimentan los educadores al integrar conocimientos tradicionales en el currículo a pesar de encontrarse usando el MOSEIB.

Esta aproximación descriptiva permite delinear con claridad las características del fenómeno estudiado sin manipular variables ni establecer relaciones causales, ofreciendo una representación fiel de la realidad educativa observada y documentada que incluye tanto las manifestaciones concretas de la interculturalidad y prácticas metodológicas adaptadas según la posibilidad docente para el ejercicio de la enseñanza en un contexto de Educación Intercultural Bilingüe.

### **3.3 Alcance de la investigación**

La investigación presenta un alcance exploratorio-descriptivo que permite abordar de manera comprensiva la compleja integración de los saberes ancestrales Shuar en el entorno educativo de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, proporcionando una primera aproximación sistemática a las prácticas interculturales desarrolladas en este centro educativo durante el período 2022-2023.

Es importante mencionar que su alcance descriptivo se evidencia en la caracterización detallada basada en entrevistas a múltiples actores educativos (estudiantes, docentes y el rector), garantiza una triangulación de perspectivas que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado desde diferentes posiciones dentro de la comunidad educativa.

### **3.4 Objetivo de la investigación**

La investigación tiene un objetivo claro y específico que refiere un análisis de la relevancia que tienen de los saberes ancestrales dentro de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, Periodo 2022-2023, además, los factores subyacentes que se encuentra en un entorno educativo son relevantes por lo que no se dejan apartados y nos permite comprender adecuadamente a través de sus actores principales.

### **3.5 Lugar de la investigación**

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi ubicada en la parroquia Tuntiak, perteneciente a la provincia de Zamora Chinchipe, esta institución ha sido elegida porque contiene básica media, básica superior y bachillerato que combinan el conocimiento ancestral Shuar con el currículo nacional ecuatoriano, por lo tanto, es relevante de acuerdo con los intereses plenos de la investigación y sus objetivos.

### **3.6 Diseño de la Investigación**

El diseño de la investigación es no experimental y transversal. El enfoque no experimental implica que el investigador no manipula las variables, sino que observa los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural. Este tipo de diseño es apropiado para estudios descriptivos donde el objetivo es comprender las características de un grupo en particular, en este caso, analizar la relevancia que tienen de los saberes ancestrales dentro de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, 2022-2023. Además, el diseño es transversal lo que significa que la investigación se realiza en un solo momento temporal (2022-2023), permitiendo obtener una visión estática y específica.

### **3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **Técnicas**

Revisión bibliográfica: Es importante realizar investigación previa en fuentes documentales que permiten situar los factores relevantes y que sustentan la misma, por lo tanto, se menciona de forma particular la documentación correspondiente a la Educación Intercultural Bilingüe.

Entrevista semiestructurada: Esta técnica permitió interactuar de forma directa con los actores principales de la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi, esto permitió recoger información variada enfocada a los objetivos y que sirven como un complemento ideal.

#### **Instrumentos**

Guía de entrevista: Se realizó una guía de preguntas semiestructuradas para la entrevista a estudiantes y otro para los docentes con el fin de obtener información acorde a la investigación.

### 3.8 Población de estudio y tamaño de muestra

Para esta investigación se utilizaron dos grupos de estudio, el primero corresponde a los estudiantes de EGB y Bachillerato escogidos al azar y disposición debido al recelo o miedo por temas culturales o dialécticos, el segundo son todos los docentes de la institución y su rector que también ejerce la docencia.

La población total de estudiantes de la institución es de 100, sin embargo, no es posible acceder a ellos de forma convencional por lo que aplicar fórmula para poblaciones finitas no fue viable, por lo tanto, el primer grupo que corresponde a estudiantes con un total de 20 como muestra y participaron en la investigación se obtuvo una diversidad según su nivel de estudio que se muestra a continuación:

<b>Estudiantes de la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi</b>	
Octavo de EGB	5
Noveno de EGB	3
Décimo de EGB	2
Primero de Bachillerato	3
Segundo de Bachillerato	4
Tercero de Bachillerato	3
<b>Total de la muestra</b>	<b>20</b>

Por otro lado, el segundo grupo tuvo una participación total, este corresponde a los docentes y rector de la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi con un valor numérico de 11 y 1 respectivamente.

### 3.9 Método de análisis y procesamiento de datos

En primera instancia, para un análisis cuantitativo se ha utilizado el software NVIVO, una herramienta avanzada de software especializada en el análisis de datos cualitativos y mixtos que centraliza y organiza la información para facilitar estudios profundos y obtener resultados valiosos.

Para ello, los diferentes grupos entrevistados han sido introducidos en el software con el fin de obtener términos reiterativos e identificar patrones que sirvan como resultados precisos y permitan un análisis adecuado desde el punto de vista estadístico, su importancia radica en su funcionalidad como complemento que permite visualizar otra perspectiva.

Además, se ha realizado un análisis interpretativo de las respuestas obtenidas en ambos grupos de estudio, la fidelidad de sus respuestas está evidenciada en la investigación y que a partir de ello se analiza como una investigación cualitativa.

Para los resultados obtenidos es importante recalcar que se interpretaron las respuestas de las entrevistas a estudiantes y docentes mediante un análisis detallado que comenzó con la transcripción completa de cada conversación, luego, se dedicó el tiempo necesario a revisar múltiples veces cada transcripción, subrayando frases significativas y anotando al margen mis primeras impresiones analíticas, lo que me permitió familiarizarme profundamente con los datos antes de proceder a un análisis más estructurado.

Esta metodología ayudó a preservar la autenticidad de las opiniones de los participantes mientras comenzaba a identificar temas emergentes relevantes para mis preguntas de investigación.

Después de cada entrevista individual, elaboré un análisis específico que capturaba los elementos distintivos de cada testimonio, prestando especial atención a las experiencias personales, perspectivas únicas y el contexto particular de cada participante.

Al realizar el análisis por entrevista se logró profundizar en las particularidades de cada caso, documentando tanto las respuestas explícitas como los significados implícitos, las emociones expresadas y las contradicciones que surgían dentro del discurso de cada individuo, elementos que resultaron fundamentales para comprender los puntos de vista de cada participante.

Al completar las entrevistas por cada grupo, se realizó un análisis general que sintetizaba los patrones recurrentes y como esto apoyaba o contrastaba las diferentes perspectivas. Este análisis comparativo entre miembros del mismo grupo me permitió identificar experiencias compartidas, discrepancias significativas y elementos de consenso, proporcionando una visión acorde al entorno y tema de investigación.

Finalmente, la triangulación final entre las perspectivas de estudiantes, docentes y fuentes teóricas consultadas enriqueció notablemente la profundidad interpretativa y la validez de los hallazgos de mi investigación.

## CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se exponen los resultados de forma general y en segunda instancia por objetivos lo que permite abordar los puntos importantes de la investigación desde diferentes perspectivas y de esta manera resaltar el material obtenido gracias a la aplicación de las técnicas e instrumentos en la Unidad Educativa Intercultural Agustín Tsamarein Chumapi. La tecnología puede ser bien aprovechada y servir a la comunidad a través de su uso en la tabulación de datos, en este caso, NVIVO nos permite analizar datos cualitativos como cuantitativos acerca de patrones presentes en las respuestas de estudiantes, docentes y Rector de la institución educativa.

Entonces, estos resultados se presentan gracias a la aplicación de entrevistas con preguntas dirigidas a los distintos actores del proceso educativo gracias a la herramienta tecnológica NVIVO, se han considerado las 30 palabras con mayor reincidencia en primera instancia pero nos enfocaremos en las 3 primeras dentro del ranking porcentual proporcionado por la aplicación.

### Imagen 1. Marca de nube en entrevistas a estudiantes



**Descripción:** Palabras concurrentes en respuestas de entrevistas a estudiantes

**Fuente:** Elaboración propia. Software NVIVO

De forma breve se puede observar que las palabras más destacadas y mencionadas por los estudiantes corresponde a “Shuar” y “Cultura”, estas están directamente relacionadas en el contexto en que se desarrollan los estudiantes por lo que su presencia en las diferentes respuestas refiere la idea de una presencia notable como factores fundamentales de su identidad.

Por otro lado, un dato que refiere con exactitud lo antes mencionado se encuentra en el hecho de que la palabra “Shuar” fue mencionada 395 veces en el total de las 20 entrevistas a estudiantes, esto corresponde a un porcentaje ponderado del 4.86 %. En segundo lugar, se encuentra la palabra “Cultura” con 239 menciones y un porcentaje del 2.94 %.

## Imagen 2. Cuadro de palabras más utilizadas en respuestas de estudiantes

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado (%)
shuar	5	395	4,86
cultura	7	239	2,94
cómo	4	130	1,60
aprender	8	119	1,46
castellano	10	102	1,25

**Descripción:** Palabras concurrentes en respuestas de entrevistas a estudiantes

**Fuente:** Elaboración propia. Software NVIVO

Entonces, es claro que la cultura identitaria está presente en los estudiantes de la Unidad Educativa, sin embargo, si analizamos las siguientes palabras encontramos términos tales que “cómo”, “aprender”, y “castellano” las cuales por si solas son relevantes y de forma conjunta aún más debido a la influencia que estas pueden llegar a tener en el desarrollo del aprendizaje en el medio cultural propio de la cultura Shuar.

En cuanto a los docentes la situación es similar y para ello usaremos también la marca de nube proporcionada por NVIVO donde en primer lugar encontramos nuevamente la palabra “Shuar” y la siguiente es “lengua”, ambas están directamente relacionadas en cuanto a la forma de comunicación y trasmisión de conocimientos en la Unidad Educativa.

## Imagen 3. Marca de nube en entrevistas de docentes



**Descripción:** Palabras concurrentes en respuestas de entrevistas a docentes

**Fuente:** Elaboración propia. Software NVIVO

En la educación intercultural bilingüe se busca una educación inclusiva en las diferentes ubicaciones geográficas donde la cultura es una de las características más llamativas y valiosas, en esta investigación en particular podríamos inferir el hecho de su adecuada implementación debido a que los términos propios están inmersos en los actores educativos encargados de impartir el conocimiento.

**Imagen 4. Cuadro de palabras más utilizadas en respuestas de docentes**

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado (%)
shuar	5	114	3,04
lengua	6	51	1,36
cómo	4	49	1,31
estudiantes	11	43	1,15
lenguas	7	42	1,12

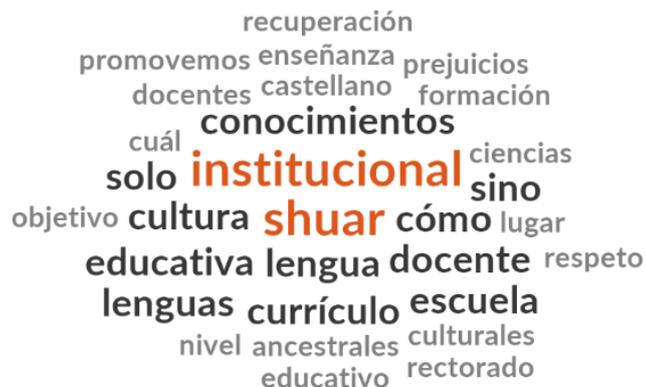
**Descripción:** Palabras reiterativas en respuestas de entrevistas a docentes

**Fuente:** Erika Minga a través de NVIVO

La palabra “Shuar” es mencionada 114 veces en las 11 entrevistas a los docentes y esto representa un porcentaje ponderado del 3.04 %, y con casi la mitad de las menciones, pero con gran importancia aparece “lengua” con 51 menciones y el 1.36%. Sin duda, los docentes Shuar y mestizos conocen la situación en la que se desenvuelven.

Finalmente, es pertinente analizar a la máxima autoridad de la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi de la misma forma en que se lo ha hecho con los demás actores educativos, donde, de forma muy interesante se encuentra una palabra antes vista como la más mencionada.

**Imagen 5. Marca de nube en entrevista de Rector**



**Descripción:** Palabras recurrentes en respuestas de entrevistas a docentes

**Fuente:** Erika Minga a través de NVIVO

Para el rector de la institución la palabra con mayor presencia en sus respuestas es “Shuar”, nuevamente la podemos encontrar liderando la opinión y toma aún más importancia debido a que se trata de la persona que está al frente y en muchas ocasiones su dirección o toma de decisiones pueden influir en menor o gran medida a los demás actores educativos.

**Imagen 6. Cuadro de palabras más utilizadas en respuestas de Rector**

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado (%)
shuar	5	11	4,17
institucional	13	7	2,65
lengua	6	5	1,89
cómo	4	4	1,52
conocimientos	13	3	1,14

**Descripción:** Palabras reiterativas en respuestas de entrevistas a Rector

**Fuente:** Erika Minga a través de NVIVO

“Shuar” es la palabra que aparece 11 veces en una entrevista contestada únicamente por el ente rector de la Unidad Educativa y representa el porcentaje del 4.17%. Además, es menester denotar a la segunda palabra con mayor incidencia y refiere al apartado “institucional” con 7 veces y el 2.65 % de ponderación.

Es comprensible que para la persona encargada de dirigir las palabras “Shuar” e “institucional” se encuentren presentes de forma prioritaria, sin embargo, es aún más importante el orden de estas ya que son directamente proporcionales en cuanto al contexto educativo intercultural bilingüe y que al juntarlas con “lengua”, “cómo” y “conocimientos” se obtiene una referencia fundamental desde el punto de vista cuantitativo.

Los resultados obtenidos a través del análisis cualitativo y cuantitativo mediante NVIVO en la Unidad Educativa Intercultural Agustín Tsamarein Chumapi revelan hallazgos significativos que refieren la presencia consolidada de la identidad cultural Shuar en todos los niveles del proceso educativo.

La palabra "Shuar" emergió como el término más recurrente en las tres categorías de actores educativos analizados, evidenciando una presencia transversal y consistente de la identidad cultural:

- **Estudiantes:** 395 menciones (4.86%) en 20 entrevistas
- **Docentes:** 114 menciones (3.04%) en 11 entrevistas
- **Rector:** 11 menciones (4.17%) en 1 entrevista

Esta consistencia estadística demuestra que la cultura Shuar no solo está presente superficialmente, sino que constituye un elemento central en el discurso y muy posiblemente de la práctica educativa de todos los actores involucrados.

Por otro lado, la aparición destacada de términos como "cultura", "lengua" e "institucional" junto a "Shuar" sugiere una implementación del modelo de educación intercultural bilingüe. La presencia simultánea de palabras como "castellano", "aprender" y "conocimientos" indica que existe un equilibrio dinámico entre la preservación de la identidad cultural propia y la educación.

En definitiva, los resultados sugieren que la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi ha logrado crear un espacio educativo donde la identidad cultural Shuar no solo se mantiene, sino que se fortalece como base del proceso de aprendizaje. Esto representa un modelo de educación intercultural bilingüe que podría servir como referencia para otras instituciones en contextos similares.

En este punto es necesario mencionar que el análisis complementario se dará de forma cualitativa a través de la interpretación y diálogo de respuestas recogidas en las entrevistas a los diferentes actores educativos y según los objetivos planteados para la investigación.

#### **4.1 Rol que cumple el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) dentro de la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi.**

Los resultados obtenidos mediante las entrevistas aplicadas a docentes, estudiantes y autoridades de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, periodo 2022-2023 permiten identificar de forma clara que el MOSEIB representa mucho más que una orientación curricular: se manifiesta como una filosofía educativa viva, articulada a la identidad, la lengua, la cosmovisión y la organización comunitaria del pueblo Shuar.

##### **El MOSEIB como estructura de educación desde la comunidad**

El MOSEIB propone una educación desde la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades, y en esta unidad educativa su implementación encuentra terreno fértil en la voluntad y práctica docente. Como lo expresa una docente: “No se trata solo de mencionar algunas costumbres o palabras en shuar, sino de transformar el enfoque pedagógico desde una mirada realmente intercultural.” (Docente 1, P.1)

Este modelo redefine el aula como un espacio intercultural de encuentro de saberes, en donde el conocimiento ancestral no se posiciona como complementario, sino como eje vertebrador del proceso educativo.

##### **El MOSEIB y la revitalización de la lengua Shuar**

El idioma Shuar, pilar del MOSEIB, es considerado por docentes y estudiantes como el corazón de la identidad cultural. Su enseñanza va más allá de la lengua funcional; se convierte en una herramienta epistemológica que estructura el pensamiento, la relación con la naturaleza y la vida comunitaria. Como lo afirman los docentes:

“Enseñar la gramática del Shuar es enseñar pensamiento.” (Docente 4, P.5) "La lengua es el corazón de nuestra cultura, y sin ella no hay transmisión de conocimientos ni de valores." (Docente 7, P.7)

Desde esta perspectiva, el MOSEIB no solo promueve el aprendizaje de la lengua como contenido curricular, sino como una vivencia cotidiana que atraviesa la formación del ser. Se enseña desde la lógica interna del idioma Shuar, sin traducir ni subordinarlo al castellano, lo cual permite valorar la cosmovisión que sustenta a la lengua y su capacidad para nombrar el mundo desde otras formas de conocimiento.

El MOSEIB permite que ambas lenguas el shuar y el castellano sean vehículos de aprendizaje y no jerarquías. En lugar de presentar al castellano como lengua dominante, el modelo equilibra su uso funcional con la necesidad de preservar la lengua materna como patrimonio cultural inmaterial. Los estudiantes reconocen esta dualidad lingüística como una riqueza y no como una imposición:

"El Shuar es el idioma de mi familia, de mis raíces. Saber los dos me hace sentir completa" (Estudiante 11, P.1)

Además, la práctica docente contempla metodologías que promueven el uso activo del idioma ancestral: debates en lengua shuar, elaboración de textos, actividades con sabios comunitarios, y uso cotidiano en el aula. Un docente destaca:

"El respeto se cultiva mostrando que la lengua shuar es válida para hablar de ciencia, arte o tecnología, no solo de la vida cotidiana o el pasado" (Docente 1, P.2)

Este enfoque lingüístico fomenta la autoestima cultural del estudiante y contribuye a descolonizar el pensamiento educativo, ya que reubica el idioma Shuar en un lugar de dignidad académica y comunitaria. Así, el MOSEIB responde a una necesidad urgente: revitalizar una lengua que, de no ser fortalecida desde la escuela, corre el riesgo de desaparecer en las próximas generaciones.

Los estudiantes también revelan que, fuera del aula, el idioma Shuar se preserva gracias al uso familiar, especialmente con los abuelos, lo que evidencia la importancia de articular la escuela con la comunidad:

"En la casa casi siempre hablamos en Shuar, sobre todo con mis abuelos." (Estudiante 8, P.4)

Sin embargo, existen desafíos. Algunos testimonios señalan que el idioma ancestral es limitado a ciertos espacios institucionales, como la materia de idioma Shuar o eventos culturales. Esto podría debilitar su uso pleno si no se fortalece desde un enfoque transversal. El MOSEIB, al reconocer esta problemática, propone una implementación educativa que incluya la lengua en todas las áreas del conocimiento, garantizando así su normalización y transmisión intergeneracional.

### **Currículo contextualizado y saberes ancestrales**

Uno de los principios fundamentales del MOSEIB es el currículo contextualizado, lo que implica que los contenidos, métodos y evaluaciones deben responder a la realidad social, cultural, lingüística y ecológica de las comunidades indígenas. En la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi, este principio se manifiesta en la integración activa de los conocimientos ancestrales en asignaturas tradicionalmente occidentales, como las ciencias naturales, matemáticas, historia y lengua.

"En ciencias enseñamos sobre botánica partiendo del uso tradicional de las plantas medicinales. En matemáticas, trabajamos con sistemas de conteo y medidas tradicionales."(Docente1, P.4)"En ciencias explicamos cómo nuestros abuelos sabían cuándo sembrar observando la luna." (Docente 2, P.4)

Estos testimonios evidencian que el saber ancestral no está confinado a un espacio simbólico o decorativo, sino que se convierte en eje articulador del currículo. Este enfoque curricular favorece el aprendizaje significativo, pues parte de la experiencia cultural del estudiante, y fortalece su identidad, al validar como legítimo el conocimiento heredado por generaciones.

El currículo contextualizado propuesto por el MOSEIB rompe con el modelo educativo homogéneo y eurocéntrico, y propone una educación crítica y territorializada. De este modo, se fortalece la noción de que el aula debe ser un reflejo del entorno cultural, lingüístico y espiritual de los estudiantes. Como señalan varios docentes, los saberes ancestrales se enseñan no sólo como contenidos, sino como formas de ver y comprender el mundo:

"La ciencia occidental no es la única forma válida de conocer el mundo. Recolectamos saberes de los mayores, los analizamos y los valoramos como ciencia legítima." (Docente 4, P.4)

Además, los estudiantes muestran receptividad a este enfoque, ya que reconocen su utilidad y pertinencia:

"Los beneficios son que cada animalito en nuestra cultura tiene un significado, y las plantas son medicina. Todo esto lo sabemos por nuestros antepasados." (Estudiante 11, P.6)

De esta manera se puede entender que los estudiantes aprenden a través del medio en que estos se desarrollan, reconocer el significado de animales y plantas provenientes del conocimiento empírico de sus antepasados junto al nuevo conocimiento que puedan adquirir en el sistema educativo les permitiría fusionar, mejorar y por ende mantener los mismo como parte de su cultura.

En síntesis, la transversalización del conocimiento ancestral en el currículo, tal como promueve el MOSEIB, no solo democratiza el saber, sino que revaloriza el rol de la comunidad en la formación del estudiante. Este modelo pedagógico permite construir una educación integral, enraizada en el territorio y abierta al diálogo intercultural.

### **Celebraciones, rituales y cosmovisión**

El MOSEIB reconoce que la escuela no solo debe educar en contenidos, sino también en espiritualidad, festividad y comunidad. En la unidad educativa, los rituales y celebraciones son parte del calendario institucional: "Los rituales y celebraciones son el eje. Planifico el calendario escolar en torno a los momentos significativos del pueblo Shuar: la siembra, la cosecha, los ritos de paso." (Docente 4, P.8)

Los estudiantes destacan su participación en fiestas como la chonta, ferias gastronómicas y danzas tradicionales, lo que refuerza el aprendizaje vivencial, emocional y espiritual propuesto por el MOSEIB.

### **Obstáculos estructurales y tensiones**

A pesar de su enorme potencial transformador, la implementación del MOSEIB en la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi se ve afectada por una serie de limitaciones estructurales que impiden su aplicación plena y coherente. Las entrevistas revelan una percepción común entre docentes y autoridades sobre la existencia de una disonancia entre el discurso oficial de la interculturalidad y la rigidez del sistema educativo nacional:

"El currículo tiene potencial, pero falta voluntad política para permitir que se adapte plenamente al contexto." (Docente 3, P.9) "Se necesita mayor autonomía curricular." (Rector, P.9)

Esta tensión se manifiesta en varios niveles. En primer lugar, la planificación educativa continúa guiándose por estándares nacionales homogéneos que no consideran las particularidades culturales y lingüísticas del territorio Shuar. Aunque el MOSEIB establece un marco de flexibilidad, en la práctica los docentes enfrentan presiones administrativas y evaluativas que dificultan su ejercicio.

En segundo lugar, la falta de materiales educativos en lengua Shuar, así como de recursos pedagógicos adecuados al contexto, constituye un obstáculo importante. Muchos docentes deben recurrir a la improvisación o a sus propios conocimientos orales, lo cual, si bien demuestra su compromiso, también evidencia la ausencia de un respaldo institucional sostenido.

Además, la formación docente intercultural continúa siendo insuficiente. Los maestros Shuar demandan programas de capacitación continua que fortalezcan sus saberes pedagógicos y lingüísticos desde una perspectiva decolonial. Esta necesidad no solo apunta a mejorar la calidad educativa, sino también a garantizar la sostenibilidad del MOSEIB como política pública estructural y no coyuntural.

El MOSEIB, en la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi, constituye una herramienta fundamental para la revalorización cultural, la preservación del idioma Shuar y la construcción de una educación contextualizada. Su rol no se reduce a un enfoque metodológico, sino que se erige como una propuesta pedagógica integral, espiritual y comunitaria. No obstante, su potencial solo puede ser alcanzado plenamente si se garantizan condiciones estructurales que fortalezcan la autonomía, el financiamiento y la formación docente desde y para las comunidades.

Este análisis demuestra que el MOSEIB no es únicamente un modelo educativo, sino una expresión viva de resistencia cultural y reafirmación identitaria. Es un acto pedagógico, político y espiritual que coloca al pueblo Shuar como protagonista de su proceso educativo. La experiencia de la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi nos recuerda que otra educación es posible: una que parte de la memoria, dialoga con el presente y proyecta futuros más justos y diversos.

Por lo tanto, fortalecer el MOSEIB implica escuchar a las comunidades, legitimar sus saberes y permitir que las escuelas sean verdaderos espacios de encuentro entre culturas. Solo así se podrá avanzar hacia una interculturalidad crítica que transforme el sistema educativo nacional desde sus raíces. una herramienta fundamental para la revalorización cultural, la preservación del idioma Shuar y la construcción de una educación contextualizada. Su rol no se reduce a un enfoque metodológico, sino que se erige como una propuesta pedagógica integral, espiritual y comunitaria. No obstante, su potencial solo puede ser alcanzado plenamente si se garantizan condiciones estructurales que fortalezcan la autonomía, el financiamiento y la formación docente desde y para las comunidades.

## **4.2 Saberes ancestrales que se transmiten dentro de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi.**

A partir de las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi, se ha logrado identificar diversos saberes ancestrales que se transmiten dentro de esta institución educativa.

Los testimonios revelan que existe una variedad de conocimientos tradicionales que forman parte del proceso educativo, aunque con distintos niveles de implementación y aceptación por parte de la comunidad educativa.

### **Idioma Shuar**

El idioma Shuar se identifica como uno de los principales saberes ancestrales que se transmiten en la institución. Los actores educativos reconocen la importancia de este para mantener viva su cultura y como medio de comunicación con las generaciones mayores, especialmente con sus abuelos. Como menciona uno de los estudiantes entrevistados:

"Es muy importante ya que en la escuela nos enseñan lo más básico y vital para aprender a comunicarnos, en mi caso con mis abuelitos ya que ellos no aprendieron a hablar el español y para poder comunicarme con ellos debo aprender el idioma shuar." (Estudiante 1, P.1)

Sin embargo, el uso del idioma Shuar podría limitarse principalmente a contextos específicos dentro de la institución, como la materia de idioma Shuar o actividades culturales, mientras que el castellano predomina en la comunicación cotidiana, por ello, el mismo estudiante menciona:

"Utilizo los dos idiomas, pero el shuar lo utilizo dentro de la escuela especialmente en la materia de idioma shuar y para comunicarme con mis abuelos en cambio el castellano es uso diario ya que se me hace más fácil comunicarme en mi entorno." (Estudiante 1, P.4)

Si ahondamos un poco más podemos referir al siguiente estudiante entrevistado:

"Al español lo utilizo todos los días y el shuar en lugares específicos ejemplo cuando hacemos casas abiertas o cuando vamos a los concursos y en ciertos momentos en las clases con los profesores" (Estudiante 6, P.4).

Esto refleja una situación donde el idioma ancestral, aunque valorado, ocupa un espacio secundario en la práctica diaria educativa, lo que podría representar un riesgo para su preservación a largo plazo.

Por lo tanto, es importante señalar que el uso del idioma Shuar presenta diferencias en los contextos dentro y fuera de la escuela tal y como lo describe el estudiante entrevistado 8:

"En la escuela casi siempre hablamos en castellano, sobre todo con los profesores, pero cuando estamos entre amigos o con alguien mayor que no habla bien el castellano, usamos el Shuar. En la casa casi siempre hablamos en Shuar, sobre todo con mis abuelos" (Estudiante 8, P.4).

Por otro lado, otros resultados indican que el idioma Shuar sobrepasa estas barreras y se encuentran todavía más presentes en el proceso de aprendizaje, por ejemplo, si tomamos en cuenta la siguiente declaración que podría denotar un esfuerzo por integrar el idioma ancestral en el currículo general.

"Me siento bien aprendo en todas las materias ciertas palabras Shuar en matemáticas los números en Shuar, en lenguaje los mitos y leyendas que nos narran" (Estudiante 7, P.3).

En este punto podemos adicionar otro de los componentes fundamentales del proceso educativo, los docentes quienes llevan los hilos conductores de la que intenta ser una educación intercultural bilingüe.

Por ello es importante mencionar al docente 4 quien profundiza en esta idea al señalar que "enseñar la gramática del shuar es enseñar pensamiento. No busco traducir estructuras castellanas, sino comprender cómo piensa nuestra lengua" (Docente 4, P.5)

A este comentario es necesario sumarle el siguiente testimonio de la docente 1 que refuerza la idea: "La gramática del shuar se enseña desde su lógica interna, no como una traducción literal del español" (Docente 1, P.5)

Entonces, dos mensajes similares terminan reconociendo que la estructura lingüística contiene en sí misma una forma particular de comprender el mundo. Algo que podría ser considerado como un distintivo o en términos adecuados, la identidad propia de un lugar o ser. También es necesario mencionar y reafirmar lo dicho por el alumnado, pero esta vez desde el punto de vista de la Docente 7 quien afirma que "la lengua es el corazón de nuestra cultura, y sin ella no hay transmisión de conocimientos ni de valores". (Docente 7, P.7)

Lo anterior es solo una muestra de testimonios reiterativos que evidencian el rol central como educadores y ayudantes en la conservación de saberes ancestrales de los estudiantes y comunidad aledaña a la institución educativa, es notable el trabajo poco valorado y a la vez fundamental.

Casi al final de este apartado tenemos el testimonio de la máxima autoridad de la unidad educativa y que es importante señalar también es parte del profesorado de la institución por lo que su comentario cobra mucha relevancia. El menciona que: " Es un compromiso institucional. Si la lengua se pierde, se debilita todo el proyecto intercultural. La recuperación no es un objetivo complementario: es el eje del modelo educativo que defendemos." (Docente 11, P7)

En suma, el idioma Shuar no es solo una forma de comunicarse en el medio educativo y personal, sino, es una forma de vida para la mayoría de quienes amablemente brindaron sus testimonios en la unidad educativa y el siguiente texto que hasta emula poesía sublime lo demostrará. Es el cierre ideal, "El Shuar es el idioma de mi familia, de mis raíces. Saber los dos me hace sentir completa". (Estudiante 11, P.1)

### **Gastronomía**

La gastronomía tradicional Shuar aparece como un saber ancestral significativo que se transmite en la institución, aunque principalmente a través de eventos específicos como ferias culturales. Los estudiantes mencionan platos tradicionales que forman parte de su identidad cultural: "En mi escuela a veces hacemos ferias culturales, donde se muestran comidas típicas como chonta, ayampaco o caldo de yuca con carne de monte." (Estudiante 5, P.2)

El conocimiento culinario ancestral se percibe como un elemento que va más allá de la simple preparación de alimentos, representando una conexión profunda con la historia y la identidad Shuar: "La comida no es solo para mostrar, es parte de nuestra historia." (Estudiante 5, P.2)

Sin embargo, algunos testimonios sugieren que estos conocimientos no reciben la valoración adecuada en el contexto educativo formal, lo que preocupa a algunos estudiantes:

"Por ejemplo, una vez llevamos comida típica a la clase y un profesor dijo que 'no era higiénico'. Eso me molestó porque nuestras comidas son naturales y vienen de nuestra tierra, no de una fábrica." (Estudiante 15, P.5)

Este contraste refleja las tensiones existentes entre los saberes ancestrales y ciertos valores occidentales que, en ocasiones, pueden desvalorizar las tradiciones alimentarias indígenas. Además, algunos estudiantes identifican restricciones en la transmisión de ciertos saberes gastronómicos debido a normativas externas:

"La verdad no encuentro ningún beneficio porque no se practica mucho o si no está mal cuando era más pequeño sabíamos ir a pescar río, pero ahora ya no se puede hacer porque nos prohíben. No se puede matar un animal porque están en peligro de extinción, pero son parte de gastronomía de nuestra cultura" (Entrevista 17, P6).

Las normativas externas que restringen actividades tradicionales como la pesca y la caza, fundamentales en su gastronomía, limitan la transmisión de estos conocimientos ancestrales, evidenciando las complejas barreras para preservar y promover la riqueza culinaria Shuar dentro y fuera del ámbito escolar.

Por lo tanto, la gastronomía tradicional Shuar, aunque reconocida por los estudiantes como un elemento significativo de su identidad cultural y transmitida en la escuela a través de eventos específicos, no recibe la valoración adecuada en el contexto educativo y otros sectores como los políticos, sociales o de derechos.

#### **Interacción con la naturaleza**

La relación con el entorno natural es un elemento fundamental en la cosmovisión Shuar, también se transmite en cierta medida, la importancia de la naturaleza es tal que implica un sentido de respeto absoluto tal y como se menciona a continuación: "En clases normales aprendemos muchas cosas, pero la cultura Shuar me enseña quién soy, de dónde vengo y cómo vivir con respeto a la naturaleza y a mi comunidad" (Estudiante 9, P3).

"Los beneficios son que tal vez cada animalito en nuestra cultura tiene un significado y de cierta forma nos alimentan, pero todo esto lo sabemos por nuestros antepasados porque ellos nos cuentan como cazarlos como las plantas son medicina como la natem que es una bebida sagrada." (Estudiante 11, P.6)

Esta enseñanza se presenta no solo como conocimiento teórico sino como una forma de vida. Además, es necesario entender la relación de cada elemento partiendo de la madre naturaleza como precursora de cada ser vivo en interacción con el medio y los resultados de esta en cuanto a alimentación y preparación.

Esto cobra aún más sentido cuando representa uno de los principales sustentos en cuanto a la alimentación a través de las diferentes prácticas agrícolas tradicionales ya que los estudiantes mencionan la existencia de huertos comunitarios donde aprenden a cultivar productos propios de la cultura Shuar.

"Dentro de mi escuela se realizan talleres con los huertos comunitarios en los cuales aprendemos a cultivar productos propios de nuestra cultura como el barbasco, chonta, palmito, yuca etc. Todos estos productos cuando están de cosecha los llevamos a nuestros hogares para compartir aprendemos a cultivar a valorar y pedir permiso a la madre naturaleza para la buena cosecha." (Estudiante 1, P.2)

Este testimonio revela que la transmisión de saberes no se limita únicamente al conocimiento técnico sobre cultivos, sino que incorpora elementos espirituales de la cosmovisión Shuar,

como el respeto y la conexión con la madre naturaleza. Los huertos comunitarios funcionan como espacios de aprendizaje práctico y su producto mantiene vivas a las familias.

Otro gran factor que justifica la relevancia de la tierra son las plantas medicinales, estas emergen como otro saber ancestral presente en la educación de los estudiantes, aunque parece transmitirse más en el ámbito familiar que en el institucional. Los estudiantes expresan interés por aprender más sobre este aspecto: "Quiero aprender a hablar bien el idioma y también saber más sobre las plantas medicinales. Mi abuelita conoce muchas, y me gustaría aprender de ella." (Estudiante 2, P.10)

"Me gustaría aprender más sobre la gastronomía: cómo se cocina la carne de monte, los secretos del ayampaco, o qué plantas se usan para curar y para dar sabor. Quiero aprender de mi abuela antes de que ya no esté para contármelo." (Estudiante 5, P.10)

Estos testimonios sugieren que existe una preocupación por la posible pérdida de conocimientos medicinales tradicionales, ya que actualmente estos saberes residen principalmente en las generaciones mayores y no están siendo completamente integrados en el currículo educativo formal, más aún cuando se habla de una educación intercultural bilingüe.

### **Tradiciones culturales, orales, artísticas y otras**

La transmisión de la tradición oral representa otro de los saberes ancestrales identificados en la institución educativa. Los estudiantes mencionan que a través de cuentos, mitos y leyendas aprenden sobre su historia y valores culturales:

"Cuando nos cuentan cuentos y leyendas de nuestra cultura lo valientes que hemos por ser shuar lo importantes que somos ya que por medio de nosotros la danza, la música, nuestra vestimenta puede pasar de generación en generación." (Estudiante 1, P.5)

Esta práctica educativa no solo transmite información sobre el pasado, sino que también fomenta un sentido de orgullo e identidad entre los estudiantes. Los relatos ancestrales funcionan como vehículos para transmitir conocimientos prácticos sobre la relación con el entorno:

"Me gustaría aprender más sobre la medicina tradicional, los rituales y el rol del uwishin (sabio Shuar). Siento que eso tiene un conocimiento muy profundo, que no se encuentra en libros, y si no lo aprendemos nosotros, se va a perder con el tiempo" (Estudiante 10, P10)

Se evidencia así que la tradición oral no es solo entretenimiento, sino un método de educación que conecta a las nuevas generaciones con la sabiduría ancestral sobre la naturaleza, la medicina y las prácticas de subsistencia.

Las expresiones artísticas y culturales Shuar constituyen otro conjunto de saberes ancestrales transmitidos en la institución. Los estudiantes mencionan diversas actividades: "Hacemos bailes, cuentos y juegos tradicionales. A mí me gusta cuando nos pintamos con achiote y usamos las coronas. A veces toco tambores o participo en las dramatizaciones." (Estudiante 2, P.2)

"Participo activamente en grupo de danza shuar que representa a la escuela tenemos el maestro de cultura física que nos enseña las coreografías incluso nuestros maestros mismo." (Estudiante 6, P.2)

La música, la danza y otras expresiones artísticas tradicionales son valoradas por los estudiantes como medios para conectarse con su identidad cultural, aunque algunos manifiestan la necesidad de profundizar en estos conocimientos:

"Me gustaría aprender más sobre la música y danza shuar ya que cuando nos preguntan que representa esa música en los concursos que sabemos ir muchas de las veces no sabemos los significados." (Estudiante 9, P.10)

A lo anterior se suman las danzas tradicionales, música, cantos y artesanías. Sin embargo, si bien las expresiones artísticas están presentes en la institución, en ocasiones pueden quedarse en un nivel superficial, sin profundizar en los significados culturales profundos que representan.

#### **Desafíos en la transmisión de saberes ancestrales**

Las entrevistas revelan varios desafíos en la transmisión efectiva de los saberes ancestrales en el contexto educativo. La estudiante 11 menciona que "algunos temas de nuestra cultura no se enseñan porque no hay materiales o los profes no los conocen bien" (Estudiante 11, P.5). Esta limitación en términos de recursos educativos y formación docente aparece de manera recurrente en las respuestas.

La entrevistada 18 señala que "se necesita más formación para los docentes y también materiales en Shuar" (Estudiante 18, P3), mientras que la entrevistada 20 identifica como principales obstáculos "el tiempo" y la falta de "materiales ni libros en Shuar que nos ayuden a aprender más". Estos factores limitan la efectividad de la transmisión de saberes ancestrales en el contexto educativo formal.

Además, es importante destacar que, según los testimonios, la transmisión de los saberes ancestrales podría resultar peligrosos en el contexto educativo: "No creo que nos ayude mucho nuestro conocimiento porque no practicamos algunos rituales porque son considerados peligrosos en la escuela" (Estudiante 17, P7).

En definitiva, varios de los saberes ancestrales son tomados en cuenta sin ser ejecutados en la práctica debido a que por diversos motivos no aparecen en el contexto educativo o no justifican su aparición en el entorno, son desafíos para superar dentro del marco de la educación intercultural bilingüe.

#### **4.3 Mostrar la importancia que los saberes ancestrales tienen dentro de la formación educativa de los estudiantes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi.**

Las entrevistas revelan un profundo compromiso con la integración de los saberes ancestrales shuar en el proceso educativo, no como un elemento decorativo o secundario, sino como un fundamento estructural de la enseñanza. Los docentes coinciden en que los conocimientos ancestrales no deben ser tratados como contenidos aislados, sino como la base misma del proceso pedagógico.

Como señala un docente:

"Integrar los conocimientos ancestrales de la cultura Shuar en mi práctica docente no es una tarea sencilla, pero sí profundamente necesaria. No se trata solo de mencionar algunas costumbres o palabras en shuar, sino de transformar el enfoque pedagógico desde una mirada realmente intercultural" (Docente 1, P. 1).

Esta perspectiva refleja un entendimiento profundo de que la educación intercultural bilingüe debe partir de la cosmovisión propia para dialogar con otros saberes. Por lo tanto, es una

muestra de la importancia que los saberes ancestrales tienen dentro de la formación educativa desde el punto de vista docente.

Por parte de los estudiantes, reconocen que el idioma Shuar y castellano son fundamentales en su educación debido a que es el nexo entre el ámbito educativo para adquirir conocimientos que luego son transmitidos con su comunidad, por lo tanto, este saber ancestral en cuanto al idioma Shuar es muy importante.

Como expresa una estudiante: "El castellano lo necesitamos para poder estudiar, hacer tareas, y comunicarnos con personas que no son de la comunidad. Pero el Shuar es el idioma de mi familia, de mis raíces. Saber los dos me hace sentir completa" (Estudiante 11, P.1).

Entonces, la lengua shuar emerge como un elemento vital en la preservación y transmisión de los saberes ancestrales. Los educadores implementan lo que uno de ellos denomina "bilingüismo equilibrado", donde ambas lenguas tienen igual protagonismo (Docente 1, P. 2).

Este equilibrio no es meramente una cuestión de traducción, sino de valorización de la epistemología que la lengua Shuar contiene. Como explica otro docente: "La gramática del shuar se enseña desde su lógica interna, no como una traducción literal del español. Trato de evitar imponer estructuras gramaticales del castellano, porque eso borra la identidad de la lengua" (Docente 1, P. 5).

Además, los docentes emplean diversas estrategias para revitalizar y valorizar el idioma shuar en el contexto educativo. Entre estas estrategias destacan: normalizar su uso diario, incorporar a los sabios de la comunidad, crear materiales educativos en shuar y abordar directamente los prejuicios.

Un docente menciona: "El respeto se cultiva mostrando que la lengua shuar es válida para hablar de ciencia, arte o tecnología, no solo de la vida cotidiana o el pasado" (Docente 1, P. 2). Esta visión demuestra un esfuerzo consciente por elevar el estatus del shuar como lengua académica y moderna, contrarrestando la percepción de que solo sirve para aspectos tradicionales, folclóricos o eventos culturales.

En definitiva, un aspecto significativo en las entrevistas es el reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística, tanto entre las variantes del shuar como en relación con el castellano. Los actores educativos conciben esta diversidad no como un problema, sino como una riqueza cultural que debe ser aprovechada pedagógicamente.

Como explica un docente: "La diversidad lingüística en mi aula es un reto constante. En el idioma Shuar existen variaciones dialectales importantes, y no todos los estudiantes dominan el shuar con fluidez" (Docente 1, P. 3). Los educadores adoptan metodologías diferenciadas y flexibles para atender esta diversidad, promoviendo el intercambio entre variantes como forma de enriquecimiento colectivo en el marco de la educación intercultural bilingüe.

Luego del idioma, es necesario recalcar que los saberes ancestrales permean todas las áreas del conocimiento en esta institución educativa. Los docentes describen cómo incorporan la cosmovisión shuar en materias como ciencias naturales, matemáticas, historia y educación física.

Un ejemplo ilustrativo es cuando un docente menciona: "En ciencias, por ejemplo, enseñamos sobre botánica partiendo del uso tradicional de las plantas medicinales. En matemáticas, trabajamos con sistemas de conteo y medidas tradicionales" (Docente 1, P. 4).

Esta integración demuestra que los saberes ancestrales no son relegados a materias específicas de "cultura", sino que impregnan todo el currículo, estableciendo un verdadero diálogo intercultural en cada área de conocimiento.

Otro ámbito importante en cuanto a saberes ancestrales son los rituales y celebraciones culturales quienes ocupan un lugar central en la planificación educativa. Lejos de ser considerados actividades extracurriculares, estos eventos son concebidos como espacios pedagógicos fundamentales donde se transmiten valores, conocimientos y prácticas ancestrales.

Un docente explica: "Incorporo las celebraciones como espacios pedagógicos en sí mismos. Planificamos alrededor de fechas clave, como el nacimiento de un nuevo ciclo lunar, la cosecha o las ceremonias de iniciación" (Docente 1, P. 8).

Esta integración de lo festivo y ceremonial en el calendario académico refleja una comprensión holística de la educación, donde el aprendizaje no se limita al aula, sino que abarca todas las dimensiones de la vida comunitaria.

Sin embargo, no todo es favorable y para denotar la importancia de los saberes ancestrales en la formación educativa es necesario mencionar lo que representa un peligro para dicho proceso.

Las entrevistas revelan la persistencia de prejuicios y estereotipos que afectan la valoración de los saberes ancestrales. Varios docentes mencionan cómo algunos estudiantes han internalizado la idea de que lo propio "no sirve" o "es menos".

Estos prejuicios representan barreras significativas para el aprendizaje y la autoestima cultural. Como reflexiona un docente: "Los prejuicios son profundos y silenciosos. Muchos estudiantes piensan que hablar bien castellano los hace más inteligentes. Eso es un reflejo del racismo estructural" (Docente 4, P. 6).

El combate a estos prejuicios se presenta como una labor no solo educativa sino también política y de descolonización del pensamiento tradicional según la perspectiva debido a que lo habitual en su entorno es poco usual a quienes lo observan fuera del mismo y viceversa.

Un tema recurrente en las entrevistas es la tensión entre la flexibilidad teórica del currículo nacional y las limitaciones prácticas para su adaptación contextual. Si bien los docentes reconocen cierta apertura en el marco curricular, también señalan restricciones que dificultan una verdadera contextualización.

Como menciona el rector: "Hay cierta apertura, pero se necesita mayor autonomía curricular. He trabajado con otros rectores para impulsar propuestas más contextualizadas que reflejen nuestras realidades culturales" (Rector, P. 9). Con ello se evidencia la necesidad de políticas educativas que otorguen mayor autonomía a las instituciones interculturales bilingües para desarrollar currículos que vayan de la mano de los saberes ancestrales de su entorno.

Finalmente, las entrevistas muestran cómo la cosmovisión shuar, con sus dimensiones vital, astral, ecológica y festiva, sirven como marco integrador para la práctica educativa. Los actores educativos describen experiencias pedagógicas que conectan estas dimensiones: observaciones astronómicas, prácticas de cuidado ambiental, celebraciones de ciclos vitales y experiencias en la naturaleza.

Un docente expresa: "Lo vital está en cada clase: en el respeto a la vida, la relación con los seres de la selva, el cuidado del cuerpo y del espíritu. Lo astral lo trabajamos observando los ciclos lunares, las estrellas, y su influencia en las actividades humanas" (Docente 1, P. 10).

Esta visión demuestra que los saberes ancestrales proporcionan un marco de aprendizaje muy importante y significativo para los estudiantes de la unidad educativa Agustín Tsamarein Chumapi. Aunque todavía existen desafíos por superar la importancia de este modelo educativo es vital ya que permite la generación del conocimiento según sus necesidades identitarias.

En síntesis, las entrevistas a los actores educativos de la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi revelan la importancia fundamental de los saberes ancestrales en la formación educativa de los estudiantes. Estos saberes no son tratados como complementos folclóricos, sino como fundamentos fundamentales que estructuran todo el proceso educativo.

Como expresa uno de los docentes: "La escuela no debe ser solo un lugar de transmisión de conocimientos, sino de conexión con lo que nos da vida" (Docente 6, P. 10).

La integración de la lengua, las prácticas culturales, los rituales y la cosmovisión shuar en el quehacer educativo cotidiano demuestra un compromiso profundo con una educación intercultural auténtica. Refleja el potencial transformador de una educación basada en saberes ancestrales, capaz de formar estudiantes con una identidad cultural sólida y herramientas para dialogar en igualdad con otras formas de conocimiento.

## CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 CONCLUSIONES

Los saberes ancestrales representan un pilar fundamental en la formación educativa de la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi, constituyendo no solo un complemento curricular sino un elemento identitario esencial para los estudiantes que se identifican con la cultura Shuar. La investigación evidencia que estos conocimientos tienen una relevancia multidimensional ya que funcionan como puente intergeneracional, fortalecen la identidad cultural, y proporcionan herramientas cognitivas y sociales que permiten a los estudiantes desenvolverse tanto en su contexto comunitario como en entornos más amplios.

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) cumple un rol orientador y fundamentador en la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi, estableciendo principios de interculturalidad, plurinacionalidad y bilingüismo que guían la práctica pedagógica. La investigación muestra que el MOSEIB proporciona un marco teórico-metodológico que permite la incorporación de saberes ancestrales y el uso del idioma Shuar en el proceso educativo.

Sin embargo, se evidencia una tensión constante entre lo propuesto por el modelo y las limitaciones de su implementación práctica, especialmente en lo referente a la autonomía curricular y la disponibilidad de recursos o herramientas. El MOSEIB, aunque valorado como parte del fortalecimiento cultural, enfrenta el desafío de conciliar las exigencias de un sistema educativo nacional homogeneizador con las particularidades culturales y necesidades específicas de la comunidad Shuar, lo que sugiere la necesidad de mayor flexibilidad según el contexto en su aplicación.

La investigación identifica diversos saberes ancestrales transmitidos en la Unidad Educativa, que abarcan múltiples dimensiones del conocimiento Shuar. Entre estos se destacan: conocimientos botánicos y medicinales sobre plantas de la Amazonía, saberes ecológicos relacionados con ciclos naturales y manejo sostenible del entorno, prácticas artísticas como danzas, cantos y elaboración de artesanías, además, conocimientos astronómicos vinculados a ciclos agrícolas, sistemas de valores comunitarios y espirituales, técnicas tradicionales de caza, pesca y agricultura, finalmente, narrativas orales como mitos y leyendas que transmiten principios morales y de valores.

Es necesario mencionar que estos saberes se incorporan tanto en actividades específicas (celebraciones, rituales) y se incluyen además de manera transversal en diversas asignaturas, aunque con diferentes niveles de profundidad y sistematicidad.

Los saberes ancestrales demuestran una importancia notable en la formación de los estudiantes de la Unidad Educativa. En primer lugar, constituyen un elemento central para la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural, proporcionando un sentido de pertenencia y continuidad cultural histórica.

Segundo, representan un capital cultural valioso que permite a los estudiantes desarrollar una doble competencia, mantener vínculos significativos con su comunidad mientras adquieren herramientas para interactuar con la sociedad que los rodea.

Tercero, estos saberes ofrecen perspectivas epistemológicas alternativas que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en áreas como ciencias naturales,

matemáticas y artes. Cuarto, funcionan como estrategia para resistir los procesos de homogeneización cultural, permitiendo la supervivencia de la cosmovisión y cultura Shuar. Finalmente, el dominio de estos conocimientos ancestrales, particularmente el idioma, facilita la comunicación entre generaciones y el acceso a un patrimonio cultural que, según expresan los propios estudiantes, les proporciona una ventaja comparativa al poder desenvolverse en "dos mundos diferentes" y contribuir a la preservación de un legado cultural en riesgo de desaparición.

## **5.2 RECOMENDACIONES**

Se recomienda desarrollar otras investigaciones que permitan evaluar el impacto de la Educación Intercultural Bilingüe en la trayectoria de vida de los estudiantes graduados de la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi. Esto permitiría comprender cómo los saberes ancestrales adquiridos pueden influir en su desarrollo profesional, participación comunitaria e identidad cultural a lo largo del tiempo.

Además, se sugiere investigar y desarrollar metodologías pedagógicas específicas que faciliten la integración de los saberes ancestrales Shuar en el currículo educativo. Esta podría centrarse en la creación de materiales didácticos contextualizados y así el diseño de sistemas de evaluación reconozca las formas de conocimiento diferentes y la documentación de prácticas efectivas de enseñanza-aprendizaje intercultural.

Finalmente, Se recomienda realizar un estudio comparativo entre la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Agustín Tsamarein Chumapi y otras instituciones educativas cercanas geográficamente o que utilicen el MOSEIB. Esto permitiría identificar variaciones en la implementación del modelo educativo, distintas estrategias para la integración de saberes ancestrales y factores contextuales que influyen en su efectividad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aikman, S. (1999). *Educación indígena en Sudamérica*. IEP.
- Aikman, S. (2016). *Intercultural education and literacy*. John Benjamins Publishing.
- Albó, X. (2019). Identidad étnica y política. CIPCA.  
<https://journals.openedition.org/jsa/21590>
- Antún, R., y Chiriap, M. (2017). Gestión educativa en comunidades Shuar: Un modelo participativo. *Revista de Educación Intercultural*, 15(2), 45–62.  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/10/Modelo-de-participacion-en-el-sistema-educativo-nacional.pdf>
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución del Ecuador*. Registro Oficial.  
[https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
- Ausubel, D. P. (2024, 1 de abril). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Internet Archive. <https://archive.org/details/ausubel-d.-adquisicion-y-retencion-del-conocimiento.-una-perspectiva-cognitiva/page/n1/mode/lup>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.  
<https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/estetica-de-la-creacion3b3n-verbal.pdf>
- Baker, C. (2017). *Foundations of bilingual education*. Multilingual Matters.  
<https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Foundations-of-Bilingual-Education-and-Bilingualism/?k=9781788929882>
- Berlin, B. (1992). *Ethnobiological classification*. Princeton University Press.  
<https://qualquant.org/wp-content/uploads/ethnoecology/Berlin%201992.pdf>
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. <https://asodea.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/09/bhabha-homi-el-lugar-de-la-cultura.pdf>
- Blanco, R. (2018). *La atención educativa a la diversidad*. UNESCO.  
<https://mec.gov.py/talento/archivo/convocatoria01-16-nacional/ejes-bibliografia/la-atencion-educativa-en-la-diversidad.pdf>
- Bonfil Batalla, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*.  
<https://ze.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/ayatl/amotx/SPC/biblio/Pensar%20nuestra%20cultura%20Bonfil%20Batalla.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva*. OEI.  
<https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Taurus. [https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La\\_Distincion-Bourdieu\\_Pierre.pdf](https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La_Distincion-Bourdieu_Pierre.pdf)

- Brito, S., Porra, L. B., y Ochoa, L. R. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200157>
- Calderón, M. J. (2019). Comunicación digital y pueblos indígenas. URU. <https://doi.org/10.32719/26312514.2020.3.1>
- Carbonell Sebarroja, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro. <https://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas%20del%20siglo%20xxi%20alternativas%20para%20la%20innovaci%C3%B2n%20educativa%20-%20jaume%20carbonell%20sebarroja%20-%202015%20.pdf>
- Casanova, M. A. (2016). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). <https://doi.org/10.15366/rie2011.4.1.004>
- Casassus, J. (2013). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio. [https://www.academia.edu/33769023/Casassus\\_Juan\\_La\\_Educacion\\_Del\\_Ser\\_Emocional\\_pdf](https://www.academia.edu/33769023/Casassus_Juan_La_Educacion_Del_Ser_Emocional_pdf)
- CAST. (2018). *The UDL guidelines*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- CEAACES. (2015). *Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas*. Ecuador. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.Modelo\\_Eval\\_UEP\\_2019\\_compressed.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf)
- Conejo, A. (2021). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Revista Científica Interculturalidad*, 11(1), 56–68. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746251005.pdf>
- Coraggio, J. L. (2015). *Economía social y educación*. UNGS. <https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/economiasocial.pdf>
- Coronel Molina, S. M. (2016). *Language ideology, policy and planning in Peru*. Multilingual Matters. [https://www.academia.edu/117729097/F\\_Nuessel\\_S\\_M\\_Coronel\\_Molina\\_Language\\_Ideology\\_Policy\\_and\\_Planning\\_in\\_Peru\\_2016](https://www.academia.edu/117729097/F_Nuessel_S_M_Coronel_Molina_Language_Ideology_Policy_and_Planning_in_Peru_2016)
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>
- Crenshaw, K. W. (2018). *On intersectionality: Essential writings*. Scholarship Archive. <https://scholarship.law.columbia.edu/books/255/>
- De Carvalho, T. N. (2023). From the Americas to the Philippines. The travels of the pineapple: a sixteenth-century globe trotter. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 44(174). <https://doi.org/10.24901/rehs.v44i174.1010>

- De Castro, E. V. (1998). Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4(3), 469-488.  
<https://doi.org/10.2307/3034157>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.  
[https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf)
- Descola, P. (1996). *La selva culta*. Abya Yala. <https://books.openedition.org/ifea/1600>
- Descola, P. (2005). *Más allá de naturaleza y cultura*. Amorrortu. [https://professor-ruas.yolasite.com/resources/Descola%202010%20-%20M%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20naturaleza%20y%20la%20cultura\\_105.pdf](https://professor-ruas.yolasite.com/resources/Descola%202010%20-%20M%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20naturaleza%20y%20la%20cultura_105.pdf)
- Díaz Barriga Arceo, F. (2016). *Enseñanza situada*. McGraw-Hill.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Díaz Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2012). *Estrategias docentes*. McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/cpp-dc-diaz-barriga-estrategias-de-ensenanza.pdf>
- Dietz, G. (2019). *Interculturalidad y educación*. Abya Yala.  
<https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf>
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva*. Narcea.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2015). La educación inclusiva como derecho. *Tejuelo*.  
[https://www.researchgate.net/publication/277270234\\_La\\_educacion\\_inclusiva\\_como\\_derecho\\_Marco\\_de\\_referencia\\_y\\_pautas\\_de\\_accion\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_una\\_revolucion\\_pendiente1](https://www.researchgate.net/publication/277270234_La_educacion_inclusiva_como_derecho_Marco_de_referencia_y_pautas_de_accion_para_el_desarrollo_de_una_revolucion_pendiente1)
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.  
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Feurstein, R. (2009). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. CEPE.  
[https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_educativa/2008\\_n22/a12v12n22.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n22/a12v12n22.pdf)
- Flavell, J. H. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Visor. <https://upeldem.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/el-desarrollo-cognitivo-cap-9-preguntas-y-problemas-flavell-john-h.pdf>
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas*. Paidós.  
[https://monoskop.org/images/7/75/Canclini\\_Nestor\\_Garcia\\_Culturas\\_hibridas.pdf](https://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf)

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*.  
<https://web.mit.edu/allanmc/www/geertz.pdf>
- Giménez, G. (2020). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas.  
<https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018773722009000100001&script=sci-abstract>
- Goldáraz, J. (2014). *Patrimonio cultural inmaterial*. UNESCO.  
<https://www.unesco.org/es/intangible-cultural-heritage>
- González Varas, I. (2010). *Teoría del conocimiento cultural*. Síntesis.  
<https://es.scribd.com/document/793862788/0-VARAS-CONSERVACION-DEL-PATRIMONIO-CULTURAL-TEORIA-HISTORIA-PRINCIPIOS-Y-NORMAS-copia-2-C-1-compressed-2>
- Gough López, J. (2016). *Educación e interculturalidad en América Latina*. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Siglo XXI.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8195035/mod\\_resource/content/1/Grimson%20Alejandro%20-%20Los%20Limites%20De%20La%20Cultura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8195035/mod_resource/content/1/Grimson%20Alejandro%20-%20Los%20Limites%20De%20La%20Cultura.pdf)
- Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar una antropología comprometida con la diferencia*. AbyaYala.  
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23558/1/Corazonar%20una%20antropologi%CC%81a%20comprometida.pdf>
- Halbwachs, M. (1950). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.  
[https://www.academia.edu/17123309/141999311\\_Halbwachs\\_Maurice\\_La\\_Memoria\\_Colectiva\\_pdf](https://www.academia.edu/17123309/141999311_Halbwachs_Maurice_La_Memoria_Colectiva_pdf)
- Hall, S. (1996). *Identidades culturales*. Morata. <https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Hamel, S. (2016). *Bilingual education in Latin America*. Springer.  
<https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-319-02258-1>
- Heckler, S. (2004). *Wild food, food security and indigenous peoples*. FAO.  
<https://www.fao.org/4/i3144e/i3144e.pdf>
- Hornberger, S. (2018). *Educational linguistics*. Springer.  
<https://www.springer.com/series/5894>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020). *Resultados educativos 2019-2020*. INEVAL. <https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/nacional/2019-2020.pdf>
- Jelin, E. (2015). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social* (1.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI Editores.

- Juncosa Blasco, J. E. (2018). *Fundamentos pedagógicos de la educación Shuar*. Editorial Abya Yala. <https://books.scielo.org/id/cx47m/pdf/juncosa-9789978105696.pdf>
- Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/684>
- Leyva, X., Burguete, A., y Speed, S. (2008). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40044.pdf>
- López Melero, M. (2016). *La escuela inclusiva*. Morata. <https://cafge.org/wp-content/uploads/2018/02/locc81pez-melero-la-escuela-inclusiva-1.pdf>
- Luna, L. (1986). *Vegetalismo*. Abya Yala. <https://doi.org/10.21676/issn.1657-4923>
- Luna, M. E. (2019). *Formación docente en Ecuador*. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/2165/formacion-trabajo-docente-ecuador>
- Marchesi, Á. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza. <https://www.alianzaeditorial.es/libro/manuales/desarrollo-psicologico-y-educacion-alvaro-marchesi-9788491046097/>
- Martínez, G. (2018). *Educación y cambio social*. CREFAL. <https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/cuadernos-crefal10.pdf>
- Mashinkias Chinkias, J. M. (2012). *Etnoeducación Shuar y aplicación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Nacionalidad Shuar*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/04/8-Etnoeducacion-shuar-y-aplicacion-del-modelo-de-educacion-intercultural-bilingue-intercultural.pdf>
- Mato, D. (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas*. UNTREF. <https://untref.edu.ar/sitios/wp-content/uploads/sites/6/2015/08/5-1.pdf>
- Medina Nuñez, I. (2012). *Capital social y estrategias de desarrollo local en América Latina*. <https://es.slideshare.net/slideshow/capital-social-y-estrategias-de-desarrollo-local-en-amrica-latina/12963636>
- Mejía, M. (2016). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. [https://www.academia.edu/31931581/Educaciones\\_y\\_pedagog%C3%ADas\\_cr%C3%ADticas\\_desde\\_el\\_sur\\_Mej%C3%ADa\\_M\\_R](https://www.academia.edu/31931581/Educaciones_y_pedagog%C3%ADas_cr%C3%ADticas_desde_el_sur_Mej%C3%ADa_M_R)
- Ministerio de Educación. (2015). *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/09/Educacion-Intercultural-Bilingue.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Modelo de educación inclusiva*. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/09/Proyecto-Modelo-de-Educacion-Inclusiva.pdf>

- Ministerio de Educación. (2018). *Currículo nacional obligatorio*. Ecuador.  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Lineamientos bachillerato técnico*. Ecuador.  
<https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Montero, M. (2014). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Paidós.  
[https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2002/01/montero-m-teoria-y-practica-de-psicologia-comunitaria\\_1parte.pdf](https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2002/01/montero-m-teoria-y-practica-de-psicologia-comunitaria_1parte.pdf)
- Moreira, M. (2019). *Tecnología Educativa*. Síntesis.  
<https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Núñez, C. (2019). *Educación para transformar*. IMDEC.  
<https://dalbandhassan.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/fragmentos-carlos-nc3bac3b1ez-educar-para-transformar.pdf>
- Palacios, M. (2020). *Educación inicial en Ecuador*. UNICEF.  
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24838/4/LA%20EDUCACIO%CC%81N%20INICIAL.pdf>
- Piñon Guerrero, A. (2015). *Educación rural en Ecuador*. [https://www.rimisp.org/wp-content/files\\_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondeEducaionruralenEcuador.pdf](https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondeEducaionruralenEcuador.pdf)
- Posey, D. (1987). *Manejo de recursos naturales*. UNAM.  
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e43ad745-6b7d-48e4-a016-b753fdd3b659/content>
- Ramírez, R. (2017). "Seguimos avanzando en la construcción de la sociedad del conocimiento". Senescyt – Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/rene-ramirez-seguimos-avanzando-en-la-construccion-de-la-sociedad-del-conocimiento/>
- Rose, D. H., y Meyer, A. (2014). *Teaching every student in the digital age*. ASCD.  
[https://www.researchgate.net/publication/225336097\\_David\\_H\\_Rose\\_Anne\\_Meyer\\_Teaching\\_Every\\_Student\\_in\\_the\\_Digital\\_Age\\_Universal\\_Design\\_for\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/225336097_David_H_Rose_Anne_Meyer_Teaching_Every_Student_in_the_Digital_Age_Universal_Design_for_Learning)
- Rostain, S. (2013). *Tercer Encuentro Internacional de Arqueología Amazónica*.  
<https://journals.openedition.org/bifea/4354?lang=fr>
- Ruiz, E., Hernández, M., Coca, A., Cantero, P., y Del Campo, A. (2008). Turismo comunitario en Ecuador. Comprendiendo el community-based tourism desde la comunidad. [https://pasosonline.org/Publicados/6308/PS0308\\_2.pdf](https://pasosonline.org/Publicados/6308/PS0308_2.pdf)
- Ryan, R. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254>

- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.  
<https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%C3%B3n-de-la-escuela.pdf>
- Schmelkes, S. (2016). *La evaluación educativa en contextos interculturales*. SEP.  
<https://www.inee.edu.mx/la-evaluacion-educativa-debe-tener-un-enfoque-intercultural-que-reconozca-y-valore-la-diversidad-cultural-del-pais-sylvia-schmelkes/>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir*. Ecuador. <https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/2018/10/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2013-%E2%80%93-2017.pdf>
- Stainback, S. B. (2016). *Aulas inclusivas*. Narcea.  
[https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC\\_INST:56UDC\\_INST&tab=Everything&docid=alma991007461642703936&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=sub,exact,Educacio%CC%81n%20especial,AND&mode=advanced](https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC_INST:56UDC_INST&tab=Everything&docid=alma991007461642703936&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=sub,exact,Educacio%CC%81n%20especial,AND&mode=advanced)
- Susinos, T., y Parrilla, A. (2015). Investigación Inclusiva en Tiempos Difíciles. Certezas Provisionales y Debates Pendientes. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia y Cambio En Educación*, 11(2).  
<https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.004>
- Tamayo, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8-17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Tello Borja, P. A. (2021). *Producción social del espacio y Visualidad. Procesos de territorialización y desterritorialización minera: el caso de la Comunidad Shuar Nankints, Morona Santiago*.  
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/18913/2/TFLACSO-2022PATB.pdf>
- Thomas, H. (2016). *Tecnologías para la inclusión social*. UNQS.  
[https://www.researchgate.net/publication/268444428\\_Tecnologias\\_para\\_la\\_inclusi%C3%B3n\\_social\\_en\\_America\\_Latina\\_de\\_las\\_tecnologias\\_apropiadas\\_a\\_los\\_sistemas\\_tecnologicos\\_sociales\\_Problemas\\_conceptuales\\_y\\_soluciones\\_estrategicas](https://www.researchgate.net/publication/268444428_Tecnologias_para_la_inclusi%C3%B3n_social_en_America_Latina_de_las_tecnologias_apropiadas_a_los_sistemas_tecnologicos_sociales_Problemas_conceptuales_y_soluciones_estrategicas)
- Tomlinson, C. A. (2017). *El aula diversificada*. Octaedro.  
[https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/22\\_Carol\\_Ann\\_2003\\_El\\_aula\\_diversificada\\_.pdf](https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/22_Carol_Ann_2003_El_aula_diversificada_.pdf)
- Tubino, F. (2006). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. PUCP.  
<https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>
- Turner, V. (2020). Dramas sociales y metáforas rituales. La Experiencia de Mery Buda.  
<http://merybuda.com/wp/pongamonos-academicos/coleccion-de-citas/turner-victor-dramas-sociales-y-metaforas-rituales/>

- Valcuende del Río, J. M. (2011). *Amazonía, viajeros, turistas y poblaciones indígenas*.  
<https://www.pasosonline.org/Publicados/pasosoedita/PSEdita6.pdf>
- Vílchez, R. (2018). El derecho a la educación intercultural bilingüe de la niñez indígena en el Perú: avances y desafíos. *Persona y Familia*, 7, 135-163.  
<https://doi.org/10.33539/peryfa.2018.n7.1255>
- Vogt, Z. (1969). León-Portilla, M. Tiempo y realidad en el pensamiento maya.  
[www.revistas.unam.mx](http://www.revistas.unam.mx). <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.1969.1.23010>
- Walsh, C. (2009a). *Interculturalidad crítica y educación*. Ministerio de Educación.  
<https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Universidad Andina Simón Bolívar. [https://reflexionesdecoloniales.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/catherine-walsh\\_interculturalidad-estado-sociedad-luchas-de-coloniales-de-nuestra-c3a9poca.pdf](https://reflexionesdecoloniales.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/catherine-walsh_interculturalidad-estado-sociedad-luchas-de-coloniales-de-nuestra-c3a9poca.pdf)
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*.  
<https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales*. Abya Yala.  
<https://abyayala.org.ec/producto/pedagogias-decoloniales/>
- Walsh, C. (2018). *Pedagogías decoloniales*. UASB. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Weinberg, G. (2017). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. CLACSO.  
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201111054036/Modelos-educativos.pdf>
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.  
[https://books.google.com.ec/books/about/Language\\_Thought\\_and\\_Reality.html?id=W2d1Q4el00QC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ec/books/about/Language_Thought_and_Reality.html?id=W2d1Q4el00QC&redir_esc=y)
- Zabala Vidiella, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>
- Zibechi, R. (2016). *Autonomías y emancipaciones*. Programa Democracia.  
[http://investigacion.politicas.unam.mx/revela/wp-content/uploads/2014/09/27\\_09\\_autonomias.pdf](http://investigacion.politicas.unam.mx/revela/wp-content/uploads/2014/09/27_09_autonomias.pdf)
- Zuñiga, M. (2015). *La educación intercultural bilingüe*.  
[https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/28\\_peru\\_eib-interculturalidad.pdf](https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/28_peru_eib-interculturalidad.pdf)

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Guía a entrevista de Estudiantes

Objetivo: Estas preguntas están diseñadas para obtener una comprensión profunda de cómo los estudiantes integran y valoran la cultura y lengua Shuar en su aprendizaje, así como para explorar las estrategias y desafíos que enfrentan en un entorno educativo bilingüe e intercultural.

Nombre:

Curso:

Género:

Etnia:

- 1) ¿Cómo describirías la importancia de aprender tanto el idioma Shuar como el castellano en tu educación?
- 2) ¿Qué actividades o tradiciones culturales Shuar se practican en tu escuela y cómo participas en ellas?
- 3) ¿Cómo te sientes respecto a la enseñanza de la cultura Shuar en comparación con otras materias escolares?
- 4) ¿En qué momentos utilizas el idioma Shuar y en cuál el castellano dentro y fuera de la escuela?
- 5) ¿De qué manera tus profesores te ayudan a entender y apreciar tu cultura Shuar?
- 6) ¿Qué beneficios encuentras en aprender sobre la historia y las tradiciones de tu comunidad Shuar en la escuela?
- 7) ¿Cómo crees que el conocimiento de la cultura Shuar te ayudará en el futuro?
- 8) ¿Qué desafíos encuentras al intentar equilibrar las enseñanzas de la cultura Shuar con el aprendizaje de otras asignaturas?
- 9) ¿Cómo reaccionan tus compañeros de clase cuando se enseñan temas relacionados con la cultura Shuar?
- 10) ¿Qué aspectos de la cultura Shuar te gustaría aprender más en profundidad y por qué?

## Anexo 2

### Guía de entrevista a personal docente y autoridad del plantel educativo

Objetivo: Estas preguntas están diseñadas para obtener una comprensión profunda de cómo los docentes integran y valoran la cultura y lengua Shuar en su enseñanza, así como para explorar las estrategias y desafíos que enfrentan en un entorno educativo bilingüe e intercultural.

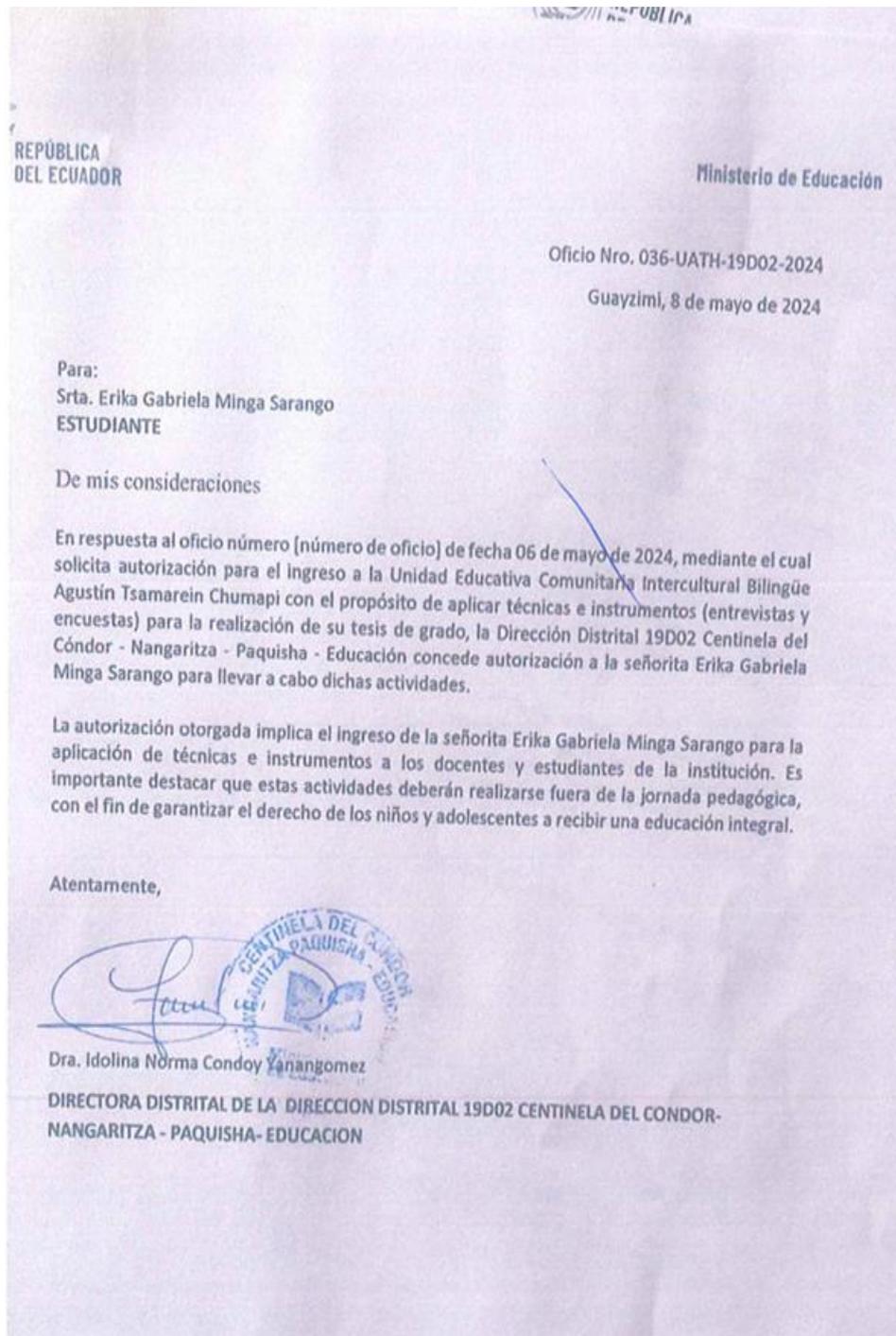
Nombre:

Género:

Etnia:

1. ¿Cómo integra los conocimientos ancestrales de la cultura Shuar en su práctica docente?
2. ¿Qué estrategias utilizas para fomentar el respeto y la valoración de las lenguas originarias en el aula?
3. ¿Cómo maneja la diversidad lingüística en su clase, considerando las diferentes variantes del idioma Shuar y el castellano?
4. ¿De qué manera incluye las tradiciones y prácticas culturales Shuar en la enseñanza de ciencias y otras materias?
5. ¿Cuál es su enfoque para enseñar la gramática y la estructura de las lenguas originarias comparado con el castellano?
6. ¿Cómo evalúas el impacto de los prejuicios y estereotipos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tu contexto educativo?
7. ¿Qué importancia tiene la recuperación y uso de las lenguas ancestrales en el currículo de la Educación Intercultural Bilingüe?
8. ¿Qué rol juegan los rituales y las celebraciones culturales en tu planificación educativa anual?
9. ¿Usted considera que el currículo es flexible y permite al docente distribuir aquellas destrezas con criterio de desempeño en función del contexto en el que se encuentra?
10. ¿De qué manera promueves lo vital, astral, ecológico y festivo desde la perspectiva Shuar en tus lecciones?

### Anexo 3



**Descripción:** Autorización para ingreso a la Unidad Educativa Agustín Tsamarein Chumapi

**Fuente:** Erika Minga

#### **Anexo fotográfico 4**



**Descripción:** Reunión previa a inicio de clases en la Unidad Educativa Agustín Tsamarein  
Chumapi

**Fuente:** Erika Minga

#### **Anexo Fotográfico 5**



**Descripción:** Entrevista a estudiante de 1ro de Bachillerato

**Fuente:** Erika Minga

### **Anexo Fotográfico 6**



**Descripción:** Entrevista a estudiante de 1ro de Bachillerato

**Fuente:** Erika Minga

### **Anexo Fotográfico 7**



**Descripción:** Entrevista a estudiante de 9no de EGB

**Fuente:** Erika Minga

### **Anexo Fotográfico 8**



**Descripción:** Entrevista a estudiante de 2do de Bachillerato

**Fuente:** Erika Minga

### **Anexo Fotográfico 9**



**Descripción:** Entrevista a docente de la Unidad Educativa

**Fuente:** Erika Minga

### Anexo Fotográfico 10



**Descripción:** Entrevista a docente de la Unidad Educativa

**Fuente:** Erika Minga

### Anexo Fotográfico 11



**Descripción:** Entrevista al Rector de la Unidad Educativa

**Fuente:** Erika Minga