



Educación intercultural crítica: desafíos de los docentes para integrar saberes ancestrales en el currículo nacional

Critical intercultural education: teachers' challenges in integrating ancestral knowledge into the national curriculum

Educação intercultural crítica: desafios dos professores na integração dos saberes ancestrais no currículo nacional

Karina Flores Romero ^I

fkarina660@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-0561-5623>

Gabriela Zapata García ^{II}

gaby.za@hotmail.es

<https://orcid.org/0009-0006-4872-6099>

José Manuel Ilvis Vacacela ^{III}

joseilvis16@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5344-1086>

Zoila Clemencia Guaita Laguna ^{IV}

zoily1985@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-7116-3451>

Correspondencia: fkarina660@gmail.com

Ciencias de la Educación

Artículo de Investigación

* **Recibido:** 26 de agosto de 2025 * **Aceptado:** 24 de septiembre de 2025 * **Publicado:** 23 de octubre de 2025

- I. Hospital General del Norte de Guayaquil, Ecuador.
- II. Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador.
- III. Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador.
- IV. Universidad Regional Amazónica, Ecuador.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo explorar, analizar y visibilizar los principales desafíos que enfrentan los docentes en su labor de articular una educación intercultural crítica. Bajo un enfoque mixto, se aplicó un cuestionario estructurado a una muestra intencional de 70 docentes con experiencia en contextos interculturales, complementado con entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Los resultados cuantitativos revelan que, aunque existe un alto nivel de reconocimiento sobre la importancia de los saberes ancestrales, su integración en el aula es aún limitada y condicionada por la falta de formación especializada y la rigidez del currículo oficial. Los hallazgos cualitativos profundizan esta tendencia, evidenciando que los docentes desarrollan estrategias valiosas desde sus contextos, pero enfrentan obstáculos estructurales como la escasa presencia de contenidos ancestrales en los textos escolares y la ausencia de respaldo institucional. La investigación concluye que es urgente transformar el currículo nacional desde una perspectiva intercultural crítica, que legitime los saberes ancestrales como fuente válida de conocimiento y fortalezca el rol del docente como agente de cambio cultural y pedagógico.

Palabras Clave: Educación intercultural crítica; Docentes; Saberes ancestrales; Currículo.

Abstract

This research aimed to explore, analyze, and highlight the main challenges teachers face in their work in articulating critical intercultural education. Using a mixed-method approach, a structured questionnaire was administered to a purposive sample of 70 teachers with experience in intercultural contexts, complemented by semi-structured interviews and a focus group. The quantitative results reveal that, although there is a high level of recognition of the importance of ancestral knowledge, its integration in the classroom is still limited and conditioned by the lack of specialized training and the rigidity of the official curriculum. The qualitative findings deepen this trend, showing that teachers develop valuable strategies from their contexts but face structural obstacles such as the limited presence of ancestral content in school textbooks and the absence of institutional support. The research concludes that it is urgent to transform the national curriculum from a critical intercultural perspective, which legitimizes ancestral knowledge as a valid source of knowledge and strengthens the role of teachers as agents of cultural and pedagogical change.

Keywords: Critical intercultural education; Teachers; Ancestral knowledge; Curriculum.

Resumo

O objetivo desta investigação foi examinar a relação entre o uso acadêmico de ferramentas de inteligência artificial generativa (IA) e o desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes universitários. Foi utilizada uma abordagem quantitativa com um desenho correlacional, aplicando questionários e o teste Watson-Glaser para avaliar as competências de pensamento crítico numa amostra de 75 estudantes de diversas áreas. Os resultados revelaram uma correlação positiva moderada-alta ($r = 0,63$) entre o uso reflexivo da IA generativa e o fortalecimento do pensamento crítico. 61,3% dos participantes indicaram melhorias na sua capacidade de argumentar, avaliar informação e formular juízos. A maioria obteve pontuações médias e elevadas em raciocínio lógico e inferência. Conclui-se que a utilização pedagógica estratégica de ferramentas de IA favorece o desenvolvimento de competências críticas em contextos académicos. A integração ética e consciente destas tecnologias aumenta a autonomia intelectual, a análise aprofundada e o pensamento reflexivo nos alunos.

Palavras-chave: Educação intercultural crítica; Professores; Conhecimento ancestral; Currículo.

Introducción

La educación intercultural crítica representa una alternativa transformadora frente a modelos educativos hegemónicos que han invisibilizado los saberes ancestrales de los pueblos originarios. En Ecuador, a pesar de contar con un currículo nacional que reconoce la diversidad cultural, persisten desafíos en su implementación efectiva, especialmente en regiones como Manabí, donde conviven saberes ancestrales con prácticas pedagógicas convencionales.

Esta investigación busca analizar los desafíos que enfrentan los docentes de Manabí para integrar los saberes ancestrales en el currículo nacional, desde una perspectiva intercultural crítica, por ello se parte del reconocimiento de que la educación debe ser un espacio de diálogo de saberes, donde se valoren las cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y montubias, y se promueva una pedagogía contextualizada, inclusiva y emancipadora (Zambrano et al., 2018).

De allí el presente estudio se enmarca en un debate pedagógico y epistemológico de creciente relevancia global: el papel de la educación en la construcción de sociedades más justas y equitativas; si bien la interculturalidad ha sido reconocida en los currículos educativos de América Latina como un principio fundamental, su implementación práctica ha revelado una tensión persistente; dicha tensión se expresa en la dificultad de integrar los conocimientos ancestrales con

los contenidos académicos predominantes, lo que provoca vacíos en la formación de los docentes y en la experiencia educativa de los alumnos. En este marco, se hace imprescindible reconsiderar el currículo desde una perspectiva crítica que fomente el diálogo de saberes y la justicia epistémica (Agualongo, 2025).

Cabe resaltar que, durante décadas, los sistemas educativos nacionales, herederos de modelos eurocéntricos, han privilegiado un único tipo de conocimiento: el científico y occidental, relegando los saberes y las cosmovisiones de los pueblos ancestrales a un plano secundario o, en el peor de los casos, a una folclorización superficial. Esta perspectiva reduccionista ha llevado a la invisibilidad de las epistemologías indígenas, afrodescendientes y campesinas, desestimando su validez como fuentes legítimas de conocimiento (Martínez et al., 2024). Como resultado, se ha mantenido una estructura educativa excluyente que reproduce desigualdades tanto culturales como epistémicas.

Frente a este panorama, emerge la necesidad de transitar de una educación intercultural meramente descriptiva a una educación intercultural crítica; esta última no se limita a reconocer la coexistencia de diversas culturas, sino que busca deconstruir las estructuras de poder que históricamente han subordinado a los conocimientos ancestrales. El objetivo es desafiar las jerarquías impuestas y promover una coexistencia genuina, donde los saberes de las comunidades no sean un simple apéndice, sino un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes (Krainer & Chaves, 2021).

Sin embargo, tal como lo manifiestan Pacco et al. (2024), la voluntad política de integrar estos saberes en el currículo nacional choca de manera frontal con los desafíos cotidianos de los docentes, ellos son, en última instancia, los agentes de cambio en el aula, pero a menudo se encuentran en una posición de profunda vulnerabilidad, en este sentido la falta de formación especializada en pedagogías interculturales, la escasez de recursos didácticos adecuados, la rigidez de los programas de estudio y, en ocasiones, la resistencia tanto institucional como de la propia comunidad educativa, se configuran como barreras significativas que dificultan la integración de las cosmovisiones, la oralidad, las prácticas agrícolas, los sistemas de salud y las lógicas de pensamiento de los pueblos originarios.

En este contexto, el presente artículo se propone explorar, analizar y visibilizar los principales desafíos que enfrentan los docentes en su labor de articular una educación intercultural crítica. A través de un enfoque que combina la revisión teórica con un análisis pragmático de la realidad

educativa, se busca arrojar luz sobre las complejidades pedagógicas, institucionales y epistemológicas que obstaculizan la integración plena de los saberes ancestrales.

Al comprender estas barreras, se podrán proponer estrategias y políticas que no solo enriquezcan el currículo, sino que también empoderen a los educadores para liderar un cambio transformador hacia una educación verdaderamente plural y descolonizada.

Desarrollo

Educación intercultural crítica

El concepto de “cultura” ha sido históricamente abordado desde diversas disciplinas, su aplicación en el ámbito pedagógico a menudo ha sido limitada, enfocándose en un reconocimiento superficial de las diferencias; por ello, la literatura especializada advierte que un enfoque descriptivo, que se contenta con la simple coexistencia de culturas, perpetúa las asimetrías de poder y las estructuras coloniales que subyacen en los sistemas educativos.

Bajo esta perspectiva, se hace indispensable adoptar una perspectiva más profunda y transformadora. La Educación Intercultural Crítica emerge como el constructo teórico central para esta investigación; a diferencia de sus predecesoras, esta corriente no solo reconoce la diversidad, sino que la analiza a la luz de las relaciones de poder y las injusticias históricas. La crítica se convierte en la herramienta para deconstruir los saberes hegemónicos y para visibilizar las formas en que los conocimientos ancestrales han sido históricamente marginados (Krainer & Chaves, 2021).

Es en esta vertiente, donde las contribuciones de Catherine Walsh (2008) y Paulo Freire (2005) resultan fundamentales; la obra de Walsh provee el lente analítico para comprender la interculturalidad como un proyecto político y ético que busca la descolonización del conocimiento. Sus postulados permiten conceptualizar la integración de saberes ancestrales no como un simple acto de inclusión, sino como un acto de justicia epistémica, por su parte, la pedagogía crítica de Freire (2005) ofrece las herramientas metodológicas para entender la educación no como un acto de transmisión, sino como un proceso de liberación y concientización. Su enfoque en el diálogo, la problematización y el rol del oprimido como sujeto de su propia historia se convierte en el cimiento pedagógico para abordar los desafíos que enfrentan los docentes en el aula.

La articulación de estos dos autores, por lo tanto, no es casual. Juntos, proveen un marco conceptual robusto que permite analizar el problema de la integración de saberes ancestrales desde una óptica

que combina la reflexión sociopolítica (Walsh) con la praxis pedagógica (Freire). El siguiente apartado profundiza en las ideas de cada autor para cimentar las bases del análisis presentado.

Saberes ancestrales

Este apartado del marco teórico se centra en la conceptualización de los saberes ancestrales, entendidos como un componente fundamental para una educación intercultural crítica. A diferencia de la noción de conocimiento científico, estos saberes no se limitan a un plano puramente cognitivo, sino que constituyen un entramado complejo y holístico que abarca la vida social, espiritual y material de las comunidades. Reconocerlos y valorarlos es el primer paso para decolonizar el currículo y trascender la visión hegemónica que ha dominado la educación formal (Martínez et al., 2024).

A través del lente de la educación intercultural crítica, los saberes ancestrales no se consideran reliquias del pasado, sino conocimientos dinámicos y en constante evolución, directamente vinculados a la praxis y la memoria colectiva. Su transmisión, a menudo oral y vivencial, está intrínsecamente ligada al territorio y a la identidad cultural, lo que los convierte en una fuente de resiliencia y empoderamiento para las comunidades. Estos saberes configuran una pedagogía propia, que desafía las estructuras educativas hegemónicas al incorporar cosmovisiones, rituales y prácticas comunitarias; reconocer su legitimidad epistemológica es clave para construir modelos educativos más inclusivos, plurales y contextualizados (Rubiano & Hernández, 2024).

En este estudio, la conceptualización de los saberes ancestrales incluye conocimientos sobre:

- a. Medicina tradicional: Sistemas de sanación que incorporan la cosmovisión, el uso de plantas y rituales.
- b. Agricultura y soberanía alimentaria: Prácticas de cultivo sostenibles y respetuosas con el medio ambiente.
- c. Espiritualidad: Creencias, mitos y ceremonias que explican el origen del mundo y la relación del ser humano con la naturaleza.
- d. Lengua y arte: La lengua como vehículo de la cosmovisión y el arte como expresión de la identidad colectiva.
- e. Formas de organización comunitaria: Sistemas de gobierno y justicia propios que rigen la convivencia.

El análisis que se presenta a continuación busca ir más allá del simple listado de estos conocimientos, para explorar los desafíos pedagógicos que surgen cuando se intenta integrar esta epistemología en un currículo nacional que opera bajo una lógica completamente diferente.

La obra de Walsh (2008) es crucial para comprender la interculturalidad crítica como un proyecto político que busca descolonizar el conocimiento y confrontar las estructuras de poder que han subordinado los saberes ancestrales. Ella argumenta que la verdadera interculturalidad no es solo un encuentro de culturas, sino un proceso de “re-existencia” de los pueblos indígenas a través de la valoración de su propia epistemología.

Paulo Freire (2005), en su pedagogía del oprimido, es fundamental para entender cómo los saberes ancestrales pueden convertirse en herramientas de liberación y empoderamiento. El autor enseña que la educación debe ser un acto de concientización, donde el conocimiento no se transmite de forma vertical, sino que se construye a través del diálogo y la praxis, permitiendo que los saberes propios de las comunidades se validen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Currículo nacional ecuatoriano

A nivel discursivo, el currículo de Ecuador se alinea con una visión progresista al reconocer formalmente la interculturalidad como un principio rector; esta declaración oficial representa un avance significativo al establecer las bases para la inclusión de la diversidad cultural y los derechos de los pueblos indígenas dentro del sistema educativo; no obstante, la brecha entre la intención política y la práctica pedagógica es notable y se convierte en el foco de este análisis. Pacco et al. (2024) indican, que esa distancia se manifiesta en la persistencia de metodologías tradicionales que invisibilizan los saberes comunitarios y reproducen lógicas monoculturales, por lo que superar esta contradicción exige una transformación estructural que vaya más allá del discurso y se traduzca en acciones concretas dentro del aula.

La integración de los saberes ancestrales no ha logrado trascender la formalidad para convertirse en una práctica significativa, a menudo, esta inclusión se reduce a celebraciones esporádicas de fechas culturales o a la mención de elementos folclóricos, sin una verdadera articulación con los objetivos de aprendizaje de las asignaturas. En otras palabras, el conocimiento ancestral queda así relegado a un espacio secundario, sin ser valorado como una fuente legítima de saber o como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico (Núñez, 2024).

Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado por varios autores, entre ellos Puleo (2012), quien argumenta que las políticas educativas a menudo adoptan una “interculturalidad funcional” que se limita a gestionar la diversidad sin cuestionar las estructuras de poder. Su enfoque destaca cómo los sistemas educativos pueden cooptar el discurso intercultural para mantener el *statu quo*, sin impulsar una transformación profunda. De igual manera, Gasché (2008) describe la “educación indígena como folclorización”, señalando que la falta de una pedagogía de la “interculturalidad crítica” impide que los saberes ancestrales se integren de manera significativa, manteniendo una visión fragmentada del conocimiento.

En consecuencia, el currículo nacional, a pesar de sus buenas intenciones, presenta un desafío doble para los docentes: por un lado, deben cumplir con un mandato que exige la integración de la interculturalidad, pero por otro, carecen de las herramientas, la formación y el apoyo institucional para llevarla a cabo de manera efectiva y profunda.

Desafíos docentes

Los desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de una educación intercultural crítica son complejos y multidimensionales; si bien las políticas educativas a nivel nacional reconocen la diversidad, los profesores en el aula se encuentran en la encrucijada entre los ideales curriculares y la realidad de sus comunidades. Esta tensión se traduce en una carga emocional y profesional que muchas veces no es reconocida por el sistema, afectando su capacidad de generar prácticas pedagógicas transformadoras; además, la falta de acompañamiento institucional y de recursos contextualizados limita la posibilidad de construir una educación verdaderamente inclusiva y emancipadora. (Carabalí, 2024).

El primer desafío radica en la falta de formación en educación intercultural crítica; a menudo, la capacitación docente se centra en enfoques técnicos y en la mera transmisión de contenidos, sin abordar las herramientas pedagógicas necesarias para deconstruir prejuicios, problematizar el conocimiento hegemónico y articular una praxis que valore la epistemología local (Estrada & Illicachi, 2024). Los educadores, en este contexto, no solo deben ser transmisores de conocimiento, sino mediadores culturales y agentes de cambio, un rol para el cual no siempre están preparados. Esta situación se agrava por la escasa articulación entre las políticas educativas y las realidades locales donde las directrices nacionales, diseñadas para un contexto general, a menudo ignoran las especificidades culturales, lingüísticas y territoriales de las comunidades; esto genera una tensión

significativa entre los estándares de evaluación y las prácticas comunitarias, forzando a los docentes a navegar en un limbo donde deben cumplir con metas curriculares rígidas mientras intentan, de manera aislada, incorporar los saberes ancestrales de forma significativa. Tal situación genera una desconexión que no solo limita la eficacia pedagógica, sino que también perpetúa la exclusión epistémica de los pueblos originarios; por ello para superar esta brecha, es necesario repensar el currículo desde una lógica territorial que reconozca la diversidad como eje estructurante del aprendizaje (Torres, et al., 2024).

Este conflicto ha sido analizado por el sociólogo Santos (2018), quien argumenta que la ciencia occidental ha impuesto una “epistemología del norte” que ha negado la validez de los conocimientos del sur global. Él habla de la sociología de las ausencias, un concepto que se aplica perfectamente al contexto educativo, donde los saberes de las comunidades locales son sistemáticamente ignorados o invisibilizados por los currículos oficiales; de igual manera el autor enfatiza que para que una verdadera descolonización del conocimiento ocurra, es fundamental que las instituciones educativas no solo reconozcan, sino que valoren y validen las diversas formas de saber que coexisten en el mundo.

El docente, por lo tanto, se convierte en el eslabón clave para superar esta sociología de las ausencias y para construir una pedagogía que honre la pluralidad epistemológica. Su rol trasciende la mera transmisión de contenidos: debe ser un mediador cultural capaz de articular saberes diversos y generar espacios de diálogo que cuestionen el conocimiento hegemónico. Esta labor exige una formación crítica que le permita reconocer las tensiones entre lo institucional y lo comunitario, y actuar como agente de cambio en contextos complejos (Fernández & Barrera, 2025).

Metodología

La metodología de este estudio se ha diseñado con un enfoque riguroso y multifacético para abordar la complejidad de la educación intercultural crítica en el contexto ecuatoriano. La investigación se clasifica como aplicada, ya que busca resolver un problema específico y relevante en la práctica educativa: los desafíos que enfrentan los docentes al integrar los saberes ancestrales en el currículo. Al mismo tiempo, adopta un enfoque mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral del fenómeno. El componente cualitativo permitirá explorar las percepciones, experiencias y narrativas de los docentes, mientras que el cuantitativo facilitará

la recopilación de datos numéricos para identificar patrones, frecuencias y la prevalencia de ciertos desafíos.

El diseño metodológico es descriptivo y no experimental. Se eligió este diseño porque el objetivo principal es observar, documentar y caracterizar los desafíos tal como existen en su entorno natural, sin la manipulación de ninguna variable. Este tipo de investigación es ideal para comprender en profundidad las percepciones de los docentes y la realidad del contexto educativo, proporcionando una base sólida para futuras intervenciones o propuestas de política educativa. No se busca establecer relaciones de causa y efecto, sino ofrecer un panorama detallado de la situación actual. El estudio se llevó a cabo en la provincia de Manabí, Ecuador, un contexto geográfico de particular relevancia para esta investigación. Esta provincia, con su diversidad cultural y la presencia de comunidades con fuertes tradiciones ancestrales, representa un escenario idóneo para analizar la tensión entre el currículo nacional y las realidades locales. La selección de este lugar permite examinar de cerca las dinámicas culturales y educativas específicas de la región, lo que enriquecerá los hallazgos del estudio y permitirá una comprensión más contextualizada de los desafíos que enfrentan los docentes.

Población y Muestra

La población del estudio está conformada por los docentes de instituciones educativas fiscales de la provincia de Manabí, Ecuador. De esta población, se seleccionó una muestra intencional de 70 profesores. Esta elección se basó en un criterio de intencionalidad, seleccionando a aquellos educadores con experiencia relevante en contextos interculturales, lo que garantiza que los datos obtenidos sean ricos y pertinentes para los objetivos de la investigación.

Instrumentos de Recolección de Datos

Para obtener una visión completa y robusta de los desafíos docentes, se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos, diseñados para capturar tanto información cuantitativa como cualitativa. Primero, se aplicó un cuestionario estructurado de preguntas cerradas de tipo Likert y opción múltiple para conocer acerca de los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes. Esta herramienta permitió recopilar información de la muestra de participantes de manera sistemática. Segundo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un subgrupo de cinco docentes. Esta técnica cualitativa permitió profundizar en las experiencias personales y las percepciones de los educadores, proporcionando narrativas detalladas que complementan los datos del cuestionario. Finalmente, se organizó un grupo focal, una técnica que facilitó un diálogo constructivo entre los

docentes, permitiendo la exploración de desafíos comunes y la generación de ideas de manera colectiva y dinámica.

Validez y Confiabilidad

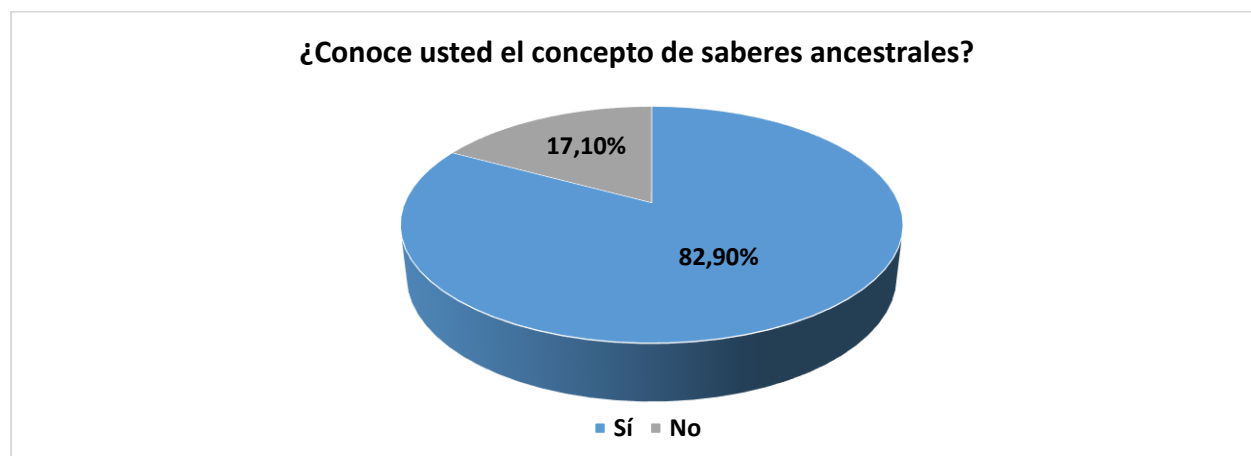
Para garantizar la calidad de la investigación, se llevaron a cabo procedimientos rigurosos de validez y confiabilidad. La validez de los instrumentos fue asegurada a través del juicio de expertos, quienes revisaron y validaron la pertinencia y claridad de las preguntas del cuestionario y de las guías de las entrevistas. En cuanto a la confiabilidad, se realizó una prueba piloto con 10 docentes. Los resultados de esta prueba permitieron calcular el coeficiente de confiabilidad (alfa de Cronbach) para la encuesta, obteniendo un valor de 0.82, el cual es considerado aceptable, lo que indica que el instrumento es consistente y confiable para la medición de las variables del estudio.

Resultados y Discusión

Para comprender los desafíos que enfrentan los docentes de instituciones fiscales en la provincia de Manabí en la integración de saberes ancestrales al currículo nacional, a continuación se presentan los resultados del cuestionario aplicado para la recolección de datos. Se estructuró en tres dimensiones: Conocimientos (Figura 1, 2 y 3), Actitudes (Figura 3) y Prácticas (Figura 4).

Figura 1

Conocimiento de saberes ancestrales



Nota: Elaboración propia (2025).

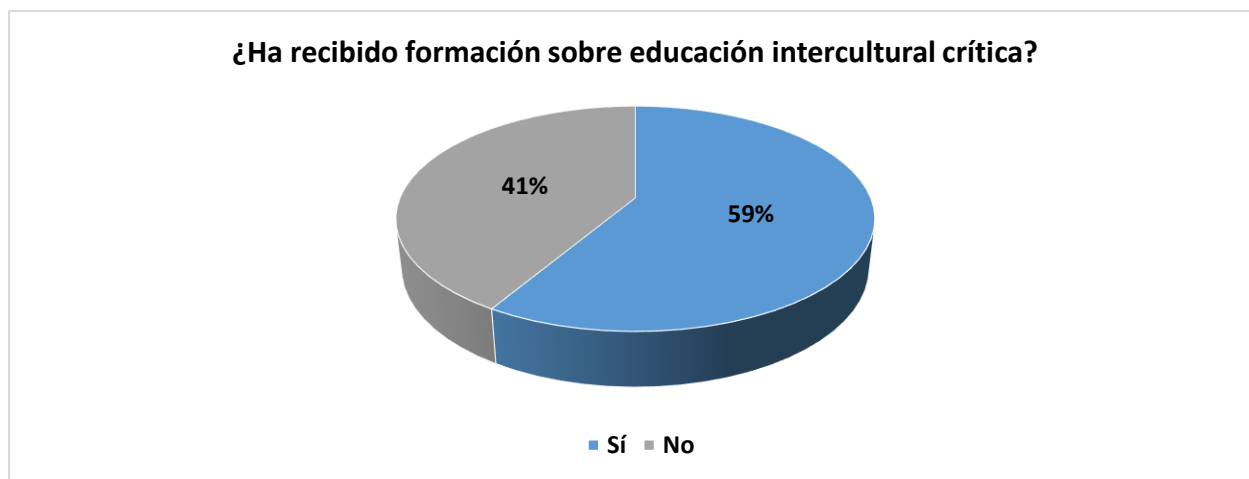
El resultado evidenciado en la Figura 1 señala que el 82,90% de docentes afirman conocer el concepto de saberes ancestrales, lo cual revela una tendencia positiva en cuanto al reconocimiento inicial de estos conocimientos dentro del ámbito educativo. Este alto porcentaje sugiere que los

saberes ancestrales ya forman parte del imaginario profesional de la mayoría de los docentes encuestados, lo cual representa una base favorable para avanzar hacia su integración curricular. Sin embargo, el 17,10% que desconoce el concepto evidencia una brecha formativa que aún persiste, especialmente si se considera que el conocimiento de estos saberes es esencial para una educación intercultural crítica. Este hallazgo plantea la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente, no solo en términos conceptuales, sino también metodológicos, para que el reconocimiento se traduzca en prácticas pedagógicas significativas.

El estudio realizado por Uribe (2019), donde participaron profesores de ciencias en formación inicial, coincide con esta investigación, pues en el mismo la mayoría de los docentes reconocen los saberes ancestrales como parte de su práctica pedagógica, aunque enfrentan dificultades para integrarlos de manera crítica y contextualizada. Se destaca que el conocimiento previo sobre estos saberes es común, pero su aplicación efectiva requiere acompañamiento formativo y reflexión intercultural.

Figura 2

Formación sobre educación intercultural crítica



Nota: Elaboración propia (2025).

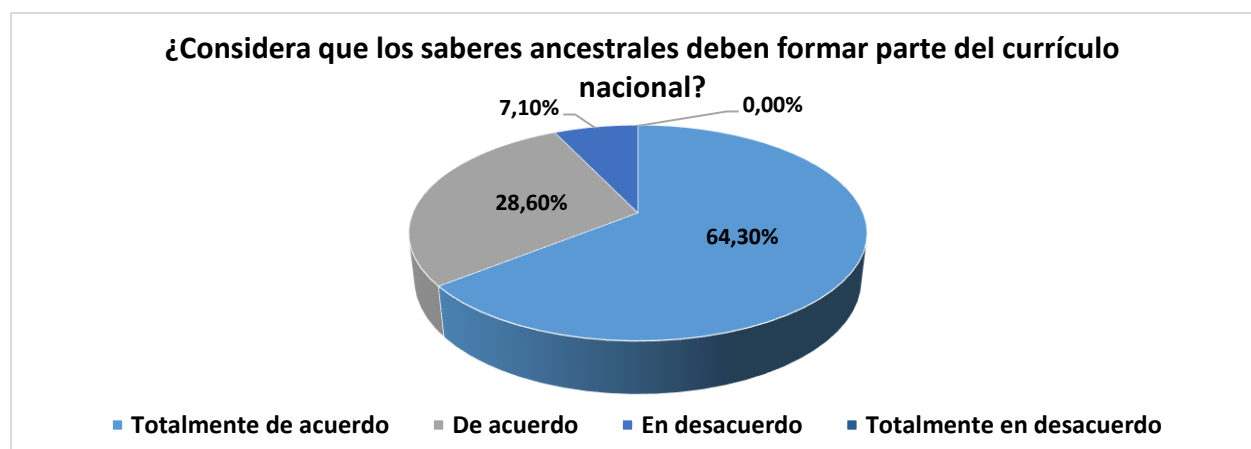
La Figura 2 muestra que el 58,6% de los docentes afirman haber recibido formación en educación intercultural crítica frente a un 41,4% que no; esto revela una situación de avance parcial en los procesos formativos. Si bien más de la mitad de los encuestados ha accedido a algún tipo de capacitación en esta área, el porcentaje restante evidencia una brecha preocupante que limita la implementación efectiva de prácticas pedagógicas transformadoras.

Este dato sugiere que la formación en interculturalidad crítica aún no está plenamente institucionalizada ni distribuida de manera equitativa entre el cuerpo docente. La ausencia de formación especializada puede traducirse en una reproducción de enfoques superficiales o folclorizantes, en lugar de una pedagogía que cuestione el conocimiento hegemónico y promueva el diálogo de saberes. Además, esta carencia formativa coloca a los docentes en una posición de vulnerabilidad frente a los desafíos que implica mediar entre el currículo oficial y las realidades culturales de sus comunidades.

Carabalí (2024) realizó un estudio el cual revela que, aunque existe una creciente conciencia sobre la importancia de la educación intercultural crítica, muchos docentes aún no reciben formación adecuada para aplicarla en contextos reales, lo cual coincide con los hallazgos de esta investigación. Se destaca que la capacitación suele centrarse en aspectos técnicos o normativos, sin abordar las herramientas necesarias para deconstruir prejuicios, articular saberes locales y promover una praxis inclusiva.

Figura 3

Inclusión de los saberes ancestrales en el currículo nacional



Nota: Elaboración propia (2025).

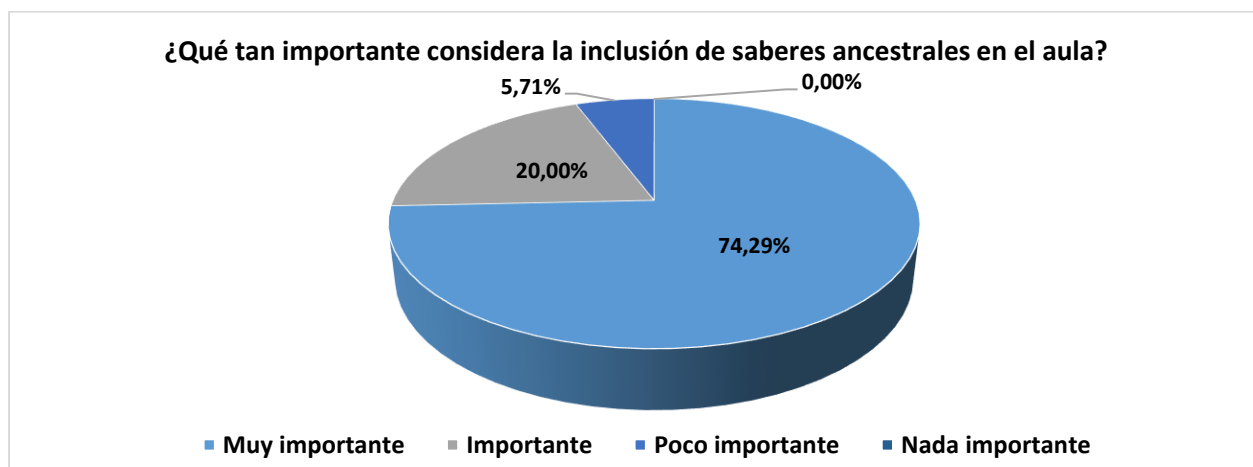
La Figura 3 refleja una clara tendencia favorable hacia la inclusión de los saberes ancestrales en el currículo nacional: el 92,9% de los docentes encuestados se posiciona entre el acuerdo y el total acuerdo con esta propuesta. Este consenso mayoritario evidencia una sensibilidad creciente en el cuerpo docente respecto al valor epistémico y cultural de los conocimientos originarios, lo que representa una oportunidad para avanzar hacia una educación más contextualizada, plural y decolonial. Sin embargo, el 7,1% que manifiesta desacuerdo revela que aún persisten resistencias,

posiblemente vinculadas a la falta de formación especializada, a visiones pedagógicas tradicionales o a la ausencia de políticas claras que orienten esta integración. Este resultado sugiere que, si bien existe una disposición positiva, es necesario fortalecer los marcos institucionales y formativos que permitan a los docentes traducir esta voluntad en prácticas concretas dentro del aula.

Es importante señalar, que el estudio realizado por Cadena et al. (2023) llevado a cabo en el contexto ecuatoriano, coincide con esta investigación, pues en los resultados que los autores presentan, destacan que la mayoría de los docentes participantes reconocen la importancia de incluir saberes ancestrales en la enseñanza, especialmente en áreas como la matemática, a través de enfoques como la etnomatemática. Se enfatiza que esta inclusión no debe ser superficial, sino articulada con los objetivos de aprendizaje y con una mirada crítica que visibilice las cosmovisiones locales.

Figura 4

Importancia de los saberes ancestrales en el aula



Nota: Elaboración propia (2025).

En la Figura 4 se aprecia, que hay una valoración altamente positiva por parte del cuerpo docente hacia la inclusión de saberes ancestrales en el aula: el 94,3% de los encuestados considera esta inclusión como “muy importante” o “importante”. Esta tendencia indica una creciente conciencia sobre el valor pedagógico, cultural y epistémico de los conocimientos originarios, y su potencial para enriquecer el proceso educativo desde una perspectiva intercultural crítica. El hecho de que solo un 5,7% los considere “poco importante”, sugiere que las resistencias son mínimas, aunque

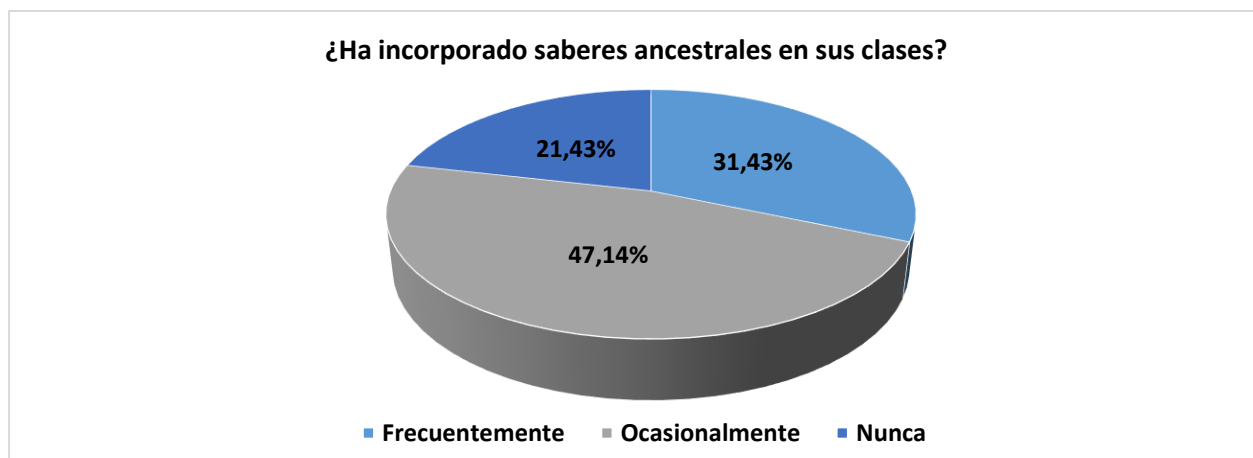
no inexistentes, y podrían estar relacionadas con la falta de formación especializada o con visiones tradicionales del currículo.

Este resultado refuerza la idea de que los docentes no solo reconocen la legitimidad de los saberes ancestrales, sino que también los perciben como herramientas clave para fortalecer la identidad cultural, el pensamiento crítico y el diálogo de saberes en el aula; sin embargo, esta actitud favorable debe ser acompañada por políticas educativas coherentes, recursos didácticos pertinentes y espacios de formación que permitan traducir esa valoración en prácticas concretas.

De igual manera, los resultados arrojados por el estudio de Martínez et al. (2024), también destacan que la mayoría de los docentes participantes consideran fundamental la inclusión de saberes ancestrales en el sistema educativo, no solo como contenido cultural, sino como base para una pedagogía transformadora. Se enfatiza que estos saberes fortalecen la identidad de los estudiantes y promueven una educación contextualizada, aunque también se reconocen desafíos como la falta de formación docente y la rigidez curricular.

Figura 5

Incorporación de los saberes ancestrales en las clases



Nota: Elaboración propia (2025).

Este resultado de la Figura 5, revela una práctica educativa que, aunque valorada teóricamente, aún enfrenta desafíos en su implementación cotidiana. Si bien el 78,5% de los docentes afirma haber incorporado saberes ancestrales en sus clases con alguna frecuencia (frecuente u ocasionalmente), solo 31,4% lo hace de forma sistemática; esto sugiere que existe una intención pedagógica positiva, pero que la institucionalización de estos saberes aún es parcial.

El 47,1% que los incorpora ocasionalmente podría estar condicionado por factores como: falta de formación docente en interculturalidad, escasez de materiales didácticos contextualizados, dificultades para vincular los saberes ancestrales con los contenidos curriculares oficiales, entre otros. Por otro lado, el 21,4% que nunca los ha incorporado indica que aún hay barreras epistemológicas, ideológicas o estructurales que impiden una educación verdaderamente inclusiva y decolonial.

El estudio realizado en Ecuador por Suárez (2019), sigue la misma línea que esta investigación, pues analiza cómo los saberes ancestrales han sido históricamente marginados en el sistema educativo y propone una revalorización crítica desde una perspectiva intercultural. Se observa que, aunque existe reconocimiento de su importancia, su incorporación en el aula es esporádica y depende en gran medida de la iniciativa individual del docente.

En este orden ideas, a continuación, se presentan los principales hallazgos recabados de las entrevistas a cinco docentes seleccionados por su experiencia significativa en contextos interculturales, los mismos se presentan organizados por categorías emergentes:

1. Percepción sobre los saberes ancestrales

- a. Los docentes reconocen el valor de los saberes ancestrales como parte esencial de la identidad cultural de sus estudiantes.
- b. Se destaca la necesidad de visibilizar estos conocimientos en el currículo formal para fortalecer el sentido de pertenencia.
- c. *“Integrar los saberes de nuestros abuelos no es solo enseñar historia, es enseñar quiénes somos.”* señaló uno de los docentes entrevistados.

2. Barreras para la integración curricular

- a. Falta de formación docente en temas interculturales.
- b. Escasa presencia de contenidos ancestrales en los textos oficiales.
- c. Tensión entre estándares nacionales y prácticas locales.

3. Estrategias pedagógicas utilizadas

- a. Uso de narrativas orales, visitas comunitarias y colaboración con sabios locales.
- b. Adaptación de contenidos oficiales para incluir ejemplos y prácticas ancestrales.

4. Impacto en los estudiantes

- a. Mayor participación y motivación cuando se abordan temas vinculados a su cultura.
- b. Desarrollo de una conciencia crítica sobre su entorno y sus raíces.

Ahora bien, respecto a los hallazgos del grupo focal, éste reunió a docentes de distintas instituciones para dialogar sobre los desafíos comunes y generar propuestas colectivas. Los resultados se sintetizan en los siguientes ejes:

1. Desafíos compartidos

- a. Dificultades para articular los saberes ancestrales con los objetivos del currículo nacional.
- b. Falta de recursos didácticos contextualizados.
- c. Necesidad de respaldo institucional para innovaciones pedagógicas.

2. Propuestas emergentes

- a. Creación de redes docentes interculturales para compartir experiencias y materiales.
- b. Inclusión de sabios comunitarios como coeducadores en el aula.
- c. Elaboración de guías pedagógicas con enfoque intercultural crítico.

3. Dinámica del diálogo

- a. El grupo focal permitió identificar coincidencias entre docentes de distintas zonas.
- b. Se generó un espacio de reflexión colectiva que fortaleció el compromiso con la educación intercultural.

Dados los hallazgos cualitativos presentados anteriormente, tanto las entrevistas como el grupo focal evidencian que los docentes poseen una conciencia clara sobre la importancia de integrar los saberes ancestrales, pero enfrentan múltiples obstáculos estructurales. Las estrategias que han desarrollado, aunque valiosas, requieren mayor apoyo institucional y formación especializada. La investigación revela una necesidad urgente de transformar el currículo nacional desde una perspectiva intercultural crítica, que reconozca y legitime los conocimientos ancestrales como parte fundamental del proceso educativo.

Conclusiones

En el marco del estudio realizado, las conclusiones revelan una compleja dinámica en la implementación de la educación intercultural crítica en el sistema educativo. La mayoría de los docentes reconoce el valor de los saberes ancestrales y su importancia en el proceso educativo; sin embargo, su incorporación en el aula sigue siendo ocasional y no sistemática, lo que evidencia una brecha entre el discurso pedagógico y la práctica curricular. Esta desconexión limita el desarrollo de una educación verdaderamente contextualizada y significativa para los estudiantes; además,

perpetúa una visión fragmentada del conocimiento, donde los saberes locales continúan siendo subvalorados frente a los contenidos oficiales.

Aunque más de la mitad de los docentes ha recibido algún tipo de formación en educación intercultural, esta capacitación resulta insuficiente para promover una praxis crítica que articule los saberes ancestrales con los contenidos oficiales y desafíe el conocimiento hegemónico. Esto limita la capacidad del docente para actuar como mediador entre culturas y construir aprendizajes significativos desde la diversidad; por ello, se requiere una formación continua con enfoque crítico que permita resignificar el rol del educador en contextos interculturales.

Los docentes enfrentan barreras como la rigidez curricular, la falta de recursos didácticos contextualizados y la escasa presencia de contenidos ancestrales en los textos oficiales, lo que limita su capacidad de actuar como mediadores culturales. Estas limitaciones dificultan la construcción de puentes entre el conocimiento escolar y las realidades culturales de los estudiantes; como consecuencia, se reproduce una educación descontextualizada que invisibiliza las voces y saberes de las comunidades originarias.

Las estrategias pedagógicas empleadas, como narrativas orales, visitas comunitarias y colaboración con sabios locales, demuestran que los docentes poseen herramientas valiosas para construir una educación intercultural crítica, siempre que cuenten con respaldo institucional y espacios de formación continua. Estas prácticas permiten vincular el aprendizaje escolar con la vida comunitaria, generando procesos educativos más significativos y contextualizados; además, fortalecen el rol del docente como puente entre saberes diversos, promoviendo el diálogo intercultural desde el aula.

Referencias

- Agualongo, L. (2025). Barreras epistemológicas en la inclusión de saberes ancestrales en el currículo universitario: una mirada crítica desde la interculturalidad. *Polo del Conocimiento*, 10(6), pp. 17-33. ISSN: 2550-682X. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i6.9622>
- Cadena, J., Machado, J., & Muso, M. (2023). Inclusión como diálogo de saberes ancestrales (andino - occidentales). *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 3(2), pp. 1–36. <https://doi.org/10.54541/reviem.v3i2.80>
- Carabalí, M. (2024). Pedagogía crítica desde el enfoque intercultural en educación básica primaria: Revisión sistemática. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(3), pp. 237–260. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.255>
- Estrada, J., & Illicachi, G., (2024). Multiculturalismo y capacitación docente en la educación intercultural bilingüe. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 33(3), pp. 9-34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13119609>
- Fernández, L., & Barrera, D., (2025). La autoetnografía como herramienta de transformación en la práctica docente. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3347. <https://doi.org/10.21555/rpp.3347>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)
- Gasché, J. (2008). *Educación en y para la interculturalidad: Reflexiones desde la experiencia de la educación intercultural bilingüe en la Amazonía ecuatoriana*. Quito: FLACSO.
- Krainer, A., & Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), pp. 27-49. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>
- Martínez, L., Martínez, M., Auquilla, E., Miranda, W., & Riera, G. (2024). Etnoeducación y saberes ancestrales: Preservación cultural a través del sistema educativo en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), pp. 8437-8456. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14250
- Núñez, J. (2024). Integración de los saberes ancestrales y la interculturalidad en la escuela de Educación Básica Aurelio Bayas, Período Académico 2023-2023. [Trabajo de Grado] Universidad Central del Ecuador. Quito, Ecuador.

<https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/8afe4f31-99c6-4ff4-b807-1b8581f0b55d/content>

- Pacco, A., Trujillo, W., & Hinojosa, F. (2024). Interculturalidad en la educación: Enfoques, desafíos y oportunidades para una sociedad globalizada. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), pp. 13–31. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1106>
- Puleo, A. (2012). *Del saber ancestral a la sabiduría indígena*. Quito: Abya-Yala.
- Rubiano, M., & Hernández, C. (2024). Integración de las TIC en la preservación y enseñanza de saberes ancestrales: Impacto en la identidad cultural y educación indígena. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), pp. 9399-9416. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14326
- Santos, B. de S. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf
- Suárez, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30). ISSN-e 2528-7737. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067115>
- Torres, R., Mejía, N., & Huayta, Y. (2024). Problemas y desafíos de las políticas públicas educativas en américa latina: Una revisión sistemática. *Comuni@cción*, 15(2), pp. 167-180. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.2.1052>
- Uribe, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Educación y Ciudad*, (37), pp. 57-71. ISSN 0123-425. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica y educación. En: J. Gasché, M. Bertely y C. Podestá (Eds.), *Educación y pueblos indígenas en América Latina: Interculturalidad y derechos* (pp. 57–79). Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, F., Villegas, E., Mera, J., & Cedeño, S. (2018). Diálogo de saberes: experiencias y aportes del campo a la universidad. *Revista San Gregorio*, 1(28), pp. 126-135. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2528-79072018000400126&lng=es&tlng=es

© 2025 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).