



AMAWTA

ISSN: 3028-8584
e-ISSN: 3028-8592

JUNIO 2025 No. 3

Revista Científica



EDUCACIÓN



PROPIA



Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

PhD Armando Muyolema C.
RECTOR

PhD Ana Cristina Benavides M.
VICERRECTORA ACADÉMICA, INTERCULTURAL Y COMUNITARIA

PhD Freddy Simbaña P.
*VICERRECTORADO DE GESTIÓN COMUNITARIA, INVESTIGACIÓN,
VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD*

Mgtr. Darío Iza
DIRECTOR DE EDITORIAL Y PULBICACIONES

Comité Editorial de la Revista Amawta:

Presidente:
Dr. Freddy Simbaña Ph.D.

Experto Nacional en Publicaciones:
Mgtr. María Belén Calvache P.
Mgtr. Bolívar Lucio N.,
Mgtr. Jimmy Zambrano M.

Experto Internacional en Publicaciones:
Dra. Sofía Lanchimba Velasteguí
Dra. Maka Suárez

Ing. Mónica Escobar
Coordinación Editorial

Tnlgo. Luis Villarreal
Diseño y diagramación

Obra arbitrada por pares ciegos

LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS
AMAWTAY WASI POSEE LOS DERECHOS SOBRE ESTA OBRA, EL CONTENIDO DE LOS AUTORES
NO REFLEJAN LA POSICIÓN DE LA UNIVERSIDAD.

2025

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL
DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDIGENAS
AMAWTAY WASI

Revista Científica Amawta
ISSN: 3028-8584 / e-ISSN: 3028-8592



AmawtayWasi
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL
DE LAS NACIONALIDADES
Y PUEBLOS INDIGENAS

Av. Colón ES-56 y Juan León Mera.
Edificio Ave María, Torre B
(+593) 963918707
www.uaw.edu.ec
<https://editorial.uaw.edu.ec/>
Quito - Ecuador



Creative Commons Reconocimiento
- No comercial - Sin derivadas

© Propiedad Intelectual Colectiva de los Pueblos
y Nacionalidades del Ecuador



CONTENIDO

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- 01** **De caminos y encuentros: experiencias, desafíos y perspectivas de la interculturalidad en el Ecuador.**
Paths and encounters: experiences, challenges, and perspectives of interculturality in Ecuador
García, T. / Quichimbo F.

- 19** **Educación crítica y visualidad como herramientas disruptivas.**
Critical Education and Visuality as Disruptive Tools.
Vidal, C.

- 37** **Construcción Colectiva del Conocimiento: Herramientas para la investigación participativa**
Collective Construction of Knowledge: Tools for participatory research
Ortiz D. / Lacerda R.

- 59** **Análisis hermenéutico de la obra “Mitos y relatos del pueblo Chachi”**
Hermeneutic analysis of the work “Myths and stories of the Chachi people”
Añapa, R.

- 81** **Características sociodemográficas de estudiantes de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, Ecuador, 2023**
Sociodemographic characteristics of students at the Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, Ecuador, 2023
Chimbo, M. / Calzolari, A.



99

Acceso a la educación superior, una realidad del gobierno negada a muchos jóvenes en Ecuador. Caso UNACH. Access to higher education, a government reality denied to many young people in Ecuador. UNACH case.
Castillo, E. / Romero, M.

121

La configuración jurídica de la diferencia y el enfoque interseccional en la política pública afroetnoeducativa ecuatoriana
The juridical configuration of difference and the intersectional approach in Ecuadorian Afro-ethno-educational public policy
Vasco M.

139

La Cochita Amorosa Lectora: una propuesta para entender la etnoeducación afroecuatoriana desde los afectos.
The Cochita Amorosa Lectora: a proposal for understanding Afro-Ecuadorian ethno-education through the lens of affection.
Padilla, L. / Morales, G. / Padilla, S. / Mosquera, A.

MISCELÁNEOS

155

Barreras estructurales en la protección de derechos humanos de mujeres indígenas víctimas de violencia de género en Ecuador
Structural barriers in the protection of human rights of indigenous women victims of gender violence in Ecuador
Morales, L. / Hernández, M. / Realpe, H.

179

Ley de in-versiones
Investment Law
Tatés P.





ARTÍCULOS CIENTÍFICOS



**DE CAMINOS Y ENCUENTROS: EXPERIENCIAS, DESAFÍOS
Y PERSPECTIVAS DE LA INTERCULTURALIDAD
EN EL ECUADOR**

**PATHS AND ENCOUNTERS: EXPERIENCES, CHALLENGES,
AND PERSPECTIVES OF INTERCULTURALITY IN ECUADOR**
Investigación original

Recibido: 01/03/2024 **Aceptado:** 30/01/2025

<https://editorial.uaw.edu.ec/de-caminos-y-encuentros/>

Tatiana Melissa García Paredes,
<https://orcid.org/0009-0008-8756-3987>
Investigadora independiente
email: tatianam.garciap@gmail.com

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua,
<https://orcid.org/0000-0001-7066-5655>
Universidad Nacional de Educación, UNAE, Carrera de Educación Intercultural Bilingüe,
Grupo de investigación Interculturalización, diversidad cultural y lingüística.
email: fausto.quichimbo@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador



Núm. 3, enero - junio, 2025
ISSN 3028-8584 • e-ISSN 3028-8592
editorial.uaw.edu.ec/revista-cientifica-amawtakuna
editorial@uaw.edu.ec

RESUMEN

La interculturalidad en Ecuador, reconocida constitucionalmente desde 2008, se concibe no solo como un elemento históricamente ligado a la Educación Intercultural Bilingüe y a las nacionalidades y pueblos indígenas, sino también como un principio fundamental de la sociedad. Este artículo se propone explorar y analizar las experiencias, desafíos y perspectivas relacionadas con la interculturalidad, a través de la lente de profesionales vinculados a procesos educativos en este ámbito. Mediante un enfoque cualitativo, descriptivo y explicativo, y con un diseño de estudio de caso centrado en actores que laboraron en el Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca, se revela que la interculturalidad se ha abordado desde dimensiones políticas, epistémicas y educativas. Se subraya la necesidad de trascender su concepción como mero adjetivo para convertirla en un sustantivo y verbo que impregne todas las facetas de la sociedad, evitando reducciones a lo meramente étnico. En el ámbito educativo, se concluye que es imperativo avanzar hacia programas que promuevan una formación con pertinencia cultural, territorial, cognitiva y lingüísticamente, superando los enfoques asimilacionistas.

PALABRAS CLAVE:

Asimilacionista, educación, étnico, interculturalidad.

ABSTRACT

Interculturality in Ecuador, constitutionally recognized since 2008, is not only conceived as historically linked to Intercultural Bilingual Education and indigenous nationalities and peoples, but also as a fundamental principle of society. This article aims to explore and analyze the experiences, challenges, and perspectives related to interculturality, through the perspective of professionals involved in educational processes in this field. Using a qualitative, descriptive, and explanatory approach, and with a case study design focused on actors who worked in the Department of Intercultural Studies at the University of Cuenca, it is revealed that interculturality has been addressed from political, epistemic, and educational dimensions. Emphasis is placed on the need to transcend its conception as a mere adjective to make it a noun and verb that permeates all facets of society, avoiding reductions to merely ethnic aspects. In the educational context, it is concluded that advancing towards programs that promote culturally, territorially, cognitively, and linguistically relevant training is imperative, surpassing assimilationist approaches.

KEYWORDS:

Assimilationist, education, ethnic, interculturality.

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad en Latinoamérica, históricamente entrelazada con la problemática indígena, ha cobrado relevancia especialmente desde la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a partir de los años 90. En países como Ecuador, Bolivia y México, este fenómeno ha suscitado una amplia gama de debates en torno a su significado y alcance. Este escenario ha propiciado intensas discusiones entre diversos actores sociales, incluyendo la sociedad civil, organizaciones indígenas, el ámbito académico y las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), abordando la temática desde dimensiones políticas, sociales, epistémicas, jurídicas y educativas.

En las últimas décadas, los países Latinoamericanos han emprendido un camino hacia el reconocimiento y la valoración de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, marcando un hito en la inclusión social y la promoción de la diversidad cultural. Un ejemplo de este esfuerzo es la incorporación de la interculturalidad en la Constitución de Bolivia en 2009, la cual establece un marco legal para la inclusión y el respeto hacia los distintos grupos étnicos del país. Esta medida refleja un cambio significativo en la percepción de la identidad nacional, reconociendo la riqueza que aportan estas comunidades a la sociedad en su conjunto.

La interculturalidad en Ecuador, reconocida constitucionalmente en el año 2008, constituye un pilar fundamental en la construcción de un Estado Plurinacional e Intercultural. Esta importante disposición garantiza y reconoce los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, promoviendo una convivencia armónica y respetuosa entre las diversas culturas que coexisten en el país. A través de diferentes artículos, la Constitución establece medidas específicas orientadas a fomentar la interculturalidad, incluyendo el reconocimiento de las lenguas originarias, la promoción de la comunicación intercultural, así como el desarrollo de políticas en salud, educación general y educación intercultural bilingüe. Estas disposiciones subrayan el compromiso del Ecuador con la valoración y el respeto de su diversidad cultural, sentando las bases para una sociedad más inclusiva y equitativa.

El término “intercultural”, cuando se emplea como adjetivo, hace referencia a la interacción entre diversas culturas. Un ejemplo de su uso es la distinción entre la salud intercultural y la salud occidental. La primera se asocia con prácticas que algunos consideran pseudociencia, llevadas a cabo por pueblos originarios, mientras que la segunda se relaciona con el ámbito de los profesionales en ciencias de la salud. Esta diferenciación revela una tendencia hacia dicotomías excluyentes, que no permiten la existencia de un espacio para la intersección de otras posibilidades, pasando por alto la riqueza de la diversidad y las múltiples dimensiones que pueden coexistir en torno a un concepto.

En el marco del presente estudio, se aborda la interculturalidad desde una perspectiva sustantiva y de accionar (verbo), reconociendo su complejidad y carácter multidimensional. Esta aproximación se justifica dado que la interculturalidad engloba procesos intrincados de interacción, diálogo y, en ocasiones, conflicto entre diversas culturas, extendiéndose más allá de las comunidades indígenas para abarcar a la sociedad en su totalidad. Contrariamente al uso como adjetivo, que tiende a simplificar la realidad, promover la polarización y pasar por alto la riqueza de la diversidad.

En los marcos descritos, el presente artículo tiene como objetivo explorar y analizar las experiencias, desafíos y perspectivas relacionadas con la interculturalidad en Ecuador. Mediante un enfoque cualitativo, se busca profundizar en el entendimiento de cómo se han gestado y desarrollado los procesos interculturales en el ámbito educativo, tomando en cuenta las voces de diversos actores involucrados. Inspirados en el legado de Dolores Cacuango y su llamado a la perseverancia, este estudio intenta contribuir al fortalecimiento de los procesos interculturales en el país. Se aspira a ofrecer una mirada detallada sobre las comprensiones de interculturalidad y sus aplicaciones prácticas, encaminadas hacia la construcción de una sociedad ecuatoriana más justa, inclusiva y diversa.

En el ámbito académico, el interés por comprender la interculturalidad ha generado un cuerpo significativo de investigación en América Latina y específicamente en Ecuador, entre el período de 2019 a 2023. Los estudios revisados se centran en examinar las percepciones de la interculturalidad entre diversos grupos sociales, subrayando la importancia de adoptar un enfoque crítico hacia este concepto (Céspedes et al., 2019). En esta línea, Tiburcio y Jiménez (2020) argumentan que es esencial avanzar hacia una comprensión de la interculturalidad que vaya más allá de las visiones relacionales y funcionales, hacia una perspectiva crítica y aplicada. Así, la interculturalidad crítica emerge como una estrategia decolonial esencial para fomentar transformaciones tanto sociales como conceptuales, dando lugar al desarrollo del pensamiento crítico intercultural (Chambi, 2021).

Por otro lado, investigaciones desde una perspectiva educativa, señalan que es imperativo fomentar “ambientes pedagógicos con responsabilidad social” (Vidal et al., 2021, p. 655). Esto implica una práctica consciente de la interculturalidad, que se centra en abordar los desafíos inherentes a la implementación de una educación que no solo permita, sino que también promueva, el diálogo y la confrontación entre diferentes saberes. Asimismo, es fundamental una acción profesional que reconozca y valore la relación intrínseca con la comunidad educativa, apreciando su contexto, diversidad y particularidades (Orjuela, 2023).

Los estudios revisados subrayan la urgencia de integrar en el ámbito educativo metodologías activas que impulsen el desarrollo práctico de la interculturalidad, median-

te la estimulación de la creatividad y el pensamiento crítico. Este enfoque busca no solo fomentar la comprensión y el respeto mutuo entre culturas diversas, sino también propiciar una transformación significativa hacia una sociedad más intercultural y democrática (Alcalá del Olmo et al., 2020). Sin embargo, pese a la creciente promoción de prácticas interculturales en el contexto educativo, su efectiva implementación aún enfrenta desafíos significativos (Tiburcio y Jiménez, 2020). Esto se debe, en parte, a que la adopción genuina de la interculturalidad requiere de un compromiso profundo con la igualdad y el respeto mutuo dentro de la comunidad educativa, una postura que debe ser asumida desde una perspectiva horizontal y colaborativa (Benítez, 2019).

La interculturalidad, tal como se plantea en los trabajos de Uribe (2020) y Chambi (2021), emerge como un enfoque que promueve el encuentro, la interrelación y el intercambio entre distintas culturas, instaurando un diálogo de saberes y fomentando la descolonización del conocimiento. Entonces, la interculturalidad emerge como un pilar fundamental para el fortalecimiento de sociedades democráticas e inclusivas. Su relevancia trasciende lo meramente cultural, adquiriendo una dimensión política significativa que insta a su promoción desde el ámbito estatal (Vidal et al., 2021). En esto coinciden, Comboni y Juárez (2020), quienes refuerzan esta visión, argumentando que la interculturalidad debe ser impulsada con la intención de reconocer y celebrar la diversidad cultural, promoviendo la convivencia armónica y libre de discriminación. De su parte, Aceldo y Quito (2021) subrayan la importancia de que estos principios no se limiten a ser meras declaraciones constitucionales, sino que se materialicen en prácticas cotidianas que reflejen verdaderamente los valores de una sociedad intercultural.

Finalmente, Garcés & Bravo (2019), señalan que la interculturalidad debe enfocarse en la eliminación de desigualdades sociales al tiempo que promueve la creación de una auténtica plurinacionalidad que garantice el respeto a las diferencias políticas y fomente la equidad económica. En este contexto, Quichimbo (2019), argumenta sobre la importancia de una educación intercultural que desafíe las estructuras dominantes actuales, proponiendo soluciones inclusivas que atiendan las necesidades de toda la sociedad. Por lo tanto, es imperativo adoptar un enfoque intercultural en la formación académica y profesional, como medio para construir sociedades más justas y equitativas.

Con base en la revisión de la literatura pertinente, se ha identificado que los abordajes hacia la interculturalidad pueden comprenderse a través de la propuesta de Dietz (2017). Este marco teórico destaca tanto la dimensión descriptiva como la prescriptiva de la interculturalidad, diferenciando entre interculturalidad funcional y crítica. Estas distinciones ofrecen un esquema integral para analizar la interculturalidad desde múltiples ángulos, permitiendo una exploración profunda de sus variadas dimensiones en el contexto de la presente investigación.

La naturaleza descriptiva de la interculturalidad se define como “el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad” (Dietz, 2017, p. 193), sin embargo, a pesar de su naturaleza integradora, estas relaciones son desiguales y conllevan a invisibilizar al otro, estigmatizarlo y discriminarlo. Este enfoque subraya la importancia de abordar la interculturalidad no solo como un concepto descriptivo, sino también como un desafío ético, político y epistémico que exige una reflexión crítica y acciones concretas para promover la equidad y el respeto mutuo en la diversidad.

Por otro lado, la naturaleza prescriptiva de la interculturalidad, según Dietz (2017), se transforma en una herramienta analítica y “se define como el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad” (p. 193). Es decir, se reduce a una simple coexistencia de culturas condicionados por el poder político y económico prevaleciendo así las “mayorías” y “minorías”.

La interculturalidad funcional, según explica Viaña (2010), se presenta como un enfoque que, aunque reconoce la diversidad y las diferencias culturales, lo hace bajo una lógica de inclusión subordinada y un reconocimiento distorsionado, marcado por las secuelas de la dominación colonial y las influencias del capitalismo. Esta perspectiva, eminentemente eurocéntrica, aborda la cultura desde una visión estrecha y homogeneizadora, sin apreciar la riqueza y complejidad inherentes a la diversidad cultural. Walsh (2010), complementa esta visión al señalar que tal enfoque de interculturalidad, al integrar las diferencias culturales dentro de una estructura social preexistente, no hace sino perpetuar una forma de dominación, controlando los conflictos étnicos y manteniendo el *statu quo*. Así, lo que podría ser una herramienta para el reconocimiento y respeto genuino de la interculturalidad, termina convirtiéndose en un mecanismo más de control y preservación de estructuras de poder establecidas.

Finalmente, se plantea la interculturalidad crítica como un nuevo enfoque que permita deconstruir los fundamentos tradicionalmente impuestos. Este enfoque busca trazar un concepto de interculturalidad enriquecido por el pensamiento crítico (Viaña, 2010). En este sentido, es crucial que el reconocimiento de la diversidad se gesticione desde el núcleo de las estructuras sociales, promoviendo una re-conceptualización y fundación de las bases epistémicas a través de la participación activa de todos los sectores sociales. Tal como Walsh (2010) propone, la interculturalidad debe ser “entendida como una propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta.” (p. 79).

La interculturalidad crítica busca la construcción colectiva de una sociedad radicalmente distinta, fomentando la emancipación, particularmente en el ámbito epistemológico. En palabras de Fornet-Betancourt (2006), “la interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que supone a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción.” (p. 23). De esta manera, el concepto de interculturalidad se convierte en más holístico y transformador.

METODOLOGÍA

En el marco de la presente investigación de alcance descriptivo y explicativo, se adoptó un enfoque cualitativo a partir del cual “el investigador comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisado los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando qué ocurre” (Hernández y Mendoza, 2018, p.7). El paradigma bajo el cual se sustenta el estudio es el interpretativo-hermenéutico y socio crítico. Es socio crítico porque está enmarcado en un “carácter autorreflexivo y considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos” (Díaz y Pinto, 2017, p.47).

El investigador se involucra en un proceso dialéctico en el que explora la historia del texto, reflexiona focalizando la atención entre el texto y las estructuras de pensamiento del investigador, dialoga con el texto, interrogándolo y buscando respuestas a sus preguntas e interpreta el texto en un recorrido de ida y vuelta entre las partes y el todo del texto. (Quintana y Hermida, 2020, p. 79)

El método corresponde a un estudio de caso, en el cual él “investigador conoce una realidad, un caso, acercándose a esa realidad según conveniencia o siendo informado off-line desde ella, independientemente de si se sigue una postura positivista o interpretativa” (López, 2013, p.138). En este sentido, el interés fue explorar y analizar las experiencias, desafíos y perspectivas de la interculturalidad en el contexto ecuatoriano mediante las experiencias de los actores que estuvieron vinculados al histórico Departamento de Estudios Interculturales (DEI) de la Universidad de Cuenca, actualmente cerrado. Los participantes del estudio fueron en total siete docentes-investigadores, los cuales se detallan en la tabla 1.

Tabla 1

Participantes de la investigación

Entrevistado/a	Cargo en el DEI	Código
Entrevistado 1	Director-docente	E1
Entrevistado 2	Docente investigador	E2
Entrevistado 3	Docente	E3
Entrevistado 4	Docente	E4
Entrevistado 5	Técnico docente	E5
Entrevistado 6	Consultor en diseño curricular	E6
Entrevistado 7	Docente investigador	E7

Para garantizar la pertinencia e integralidad del estudio, se establecieron criterios de inclusión específicos. En primer lugar, se requirió que los participantes hubieran tenido experiencia laboral o hubieran estado involucrados de alguna manera en el Departamento de Estudios Interculturales (DEI). Esta condición aseguraba que los individuos seleccionados poseyeran conocimientos y antecedentes relevantes para contribuir significativamente al objeto de estudio. Además, se solicitó la firma del consentimiento informado por parte de los participantes, lo que garantiza que estos hubieran dado su consentimiento voluntario y consciente para participar en la investigación.

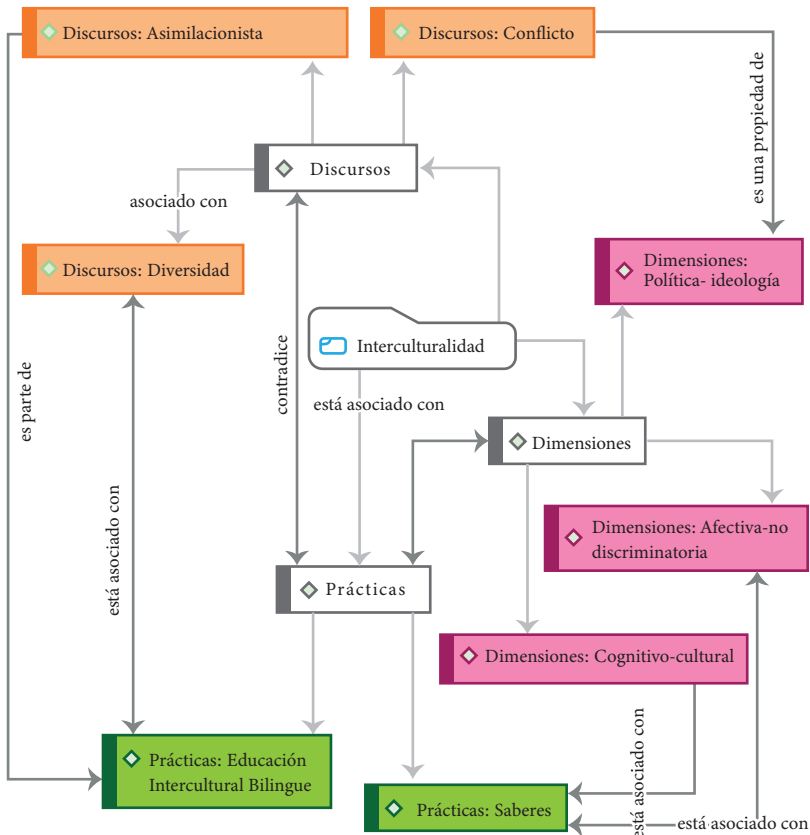
La técnica utilizada para el relevamiento de la información fue las entrevistas semiestructuradas en profundidad. De esta manera, “el investigador hace de la entrevista un puente entre su reflexividad, la reflexividad propia de la interacción y la de la población (Guber, 2011, p.84). El guion que acompañó a la entrevista fue validado por expertos en el campo de la interculturalidad.

El proceso de investigación se desarrolló mediante fases complementarias entre sí. La primera, correspondió a la determinación del marco teórico del estudio: bases teóricas, bases legales y estado del arte. La segunda, la elaboración y validación del instrumento de relevamiento de información. La tercera, la inmersión en campo que estuvo caracterizada por la selección de los participantes y la aplicación del guion de entrevista. La cuarta, y última fase, correspondió a la generación del mapa de categorías, a partir del cual se creó redes semánticas y memos con ayuda del software *ATLAS.ti.23*.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación permiten conocer las experiencias, desafíos y perspectivas en torno a la interculturalidad a partir de las dimensiones: política-ideológica, cognitiva-cultural y afectiva-no discriminatoria. Además, desde los discursos de la diversidad, la asimilación y el conflicto. Finalmente, desde las prácticas referidas a la implementación de programas de formación docente en EIB y revitalización de las lenguas. La figura 1 muestra las redes semánticas, que permitieron establecer las relaciones entre citas, memos, códigos y anotaciones.

Figura 1
Redes semánticas entre los códigos trabajados



INTERCULTURALIDAD: UNA PROPUESTA POLÍTICA

La interculturalidad representa un concepto polisémico que adquiere distintas interpretaciones según el contexto en el que se aplique o la perspectiva desde la que se aborde. Por ejemplo, en el ámbito latinoamericano, este término frecuentemente se relaciona con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la valoración de los pueblos indígenas, mientras que, en contextos anglosajones, suele vincularse más con los fenómenos migratorios y la integración de diversas culturas (Dietz, 2017). En esta sección, se exponen los hallazgos principales obtenidos a partir del análisis de experiencias de diversos actores involucrados en prácticas interculturales. Dichos hallazgos revelan la riqueza y complejidad del concepto de interculturalidad desde el punto de vista político.

El colaborador 1 resalta la importancia de la interculturalidad en Ecuador, enfocándose en su surgimiento como un proyecto político e ideológico impulsado por el movimiento indígena. Define a la interculturalidad como “la relación entre culturas en conflicto que concurren en una estructura de poder configurada por los efectos de la colonia y de la movilidad y se expresa a través de reivindicaciones políticas y sociales”. (E1, comunicación personal, 08 de julio de 2022).

Los hallazgos señalan que la propuesta intercultural en el Ecuador está anclada a las políticas del Banco Mundial, para apoyar programas de fortalecimiento de las organizaciones indígenas y crear espacios que puedan confrontar al gobierno y generar conflictos. En este escenario, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), plantea la interculturalidad y la plurinacionalidad, con el fin de que la sociedad iguale las oportunidades de los pueblos indígenas. ¿Cómo hacerlo? La respuesta se resume en contar con políticas públicas mediante acciones afirmativas para que los pueblos indígenas puedan entrar a trabajar en ministerio, universidades o para que la educación sea en lenguas originarias y sus propios sistemas de pensamiento.

En el escenario descrito la interculturalidad busca una reivindicación política, es decir, “la lucha identitaria que busca el acceso al poder político para cambiar la estructura del Estado y de su institucionalidad” (E1, comunicación personal, 08 de julio de 2022). También busca una reivindicación social “resarcir los efectos causados por el racismo, la opresión cultural y económica que es el caso de los pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios” (E1, comunicación personal, 08 de julio de 2022).

Por otro lado, se hace alusión a que la interculturalidad es un concepto en construcción gestado por los pueblos indígenas del país. “La interculturalidad es un tema un concepto muy complejo para definir, es un proceso permanente, no terminado. Estamos siempre con la construcción permanente y por lo tanto, no

existe una interculturalidad absoluta, existe algo así como ideal” (E4, comunicación personal, 17 de julio de 2022).

Los hallazgos coinciden con recientes estudios subrayan la importancia de la interculturalidad en el ámbito político como una estrategia crucial para descolonizar y mitigar los efectos residuales de la colonización, desafiando las estructuras de racismo arraigadas y fomentando la igualdad entre diversas culturas hacia la construcción de una sociedad más inclusiva (Dietz, 2017; Walsh, 2010). Este enfoque no solo se centra en reconocer y reparar las injusticias históricas, sino que también se esfuerza por superar los problemas contemporáneos de racismo y exclusión en América Latina, promoviendo una ciudadanía que valore la interculturalidad dentro de un marco de equidad e igualdad de oportunidades (Benítez, 2019; Vidal, 2021; Orjuela, 2023).

INTERCULTURALIDAD: ENTRE EL DIÁLOGO Y EL CONFLICTO

La interculturalidad, tal como se ha destacado en la introducción del presente artículo, se representa un concepto polisémico que trasciende su mera adjetivación para abarcar roles sustantivos y verbales en su aplicación. En el contexto ecuatoriano, este término frecuentemente se adjetiva para describir diversas áreas como la salud, la educación y la comunicación, etiquetándolas como “interculturales”. Sin embargo, es imperativo reconocer y promover su uso más allá de un adjetivo, integrándolo como un principio de accionar en el desarrollo de políticas y prácticas que verdaderamente fomenten el diálogo, la confrontación, la interacción, el respeto, el entendimiento mutuo entre la diversidad que coexiste en el país.

Con la Constitución del 2008 todo es intercultural y creo que es lo que justamente crea el vacío, porque la educación tiene que ser intercultural, la vivienda tiene que ser intercultural, la comunicación tiene que ser intercultural, el arte tiene que ser intercultural. Es decir, ahí vemos que esta palabra se vuelve un adjetivo y el adjetivo se puede vaciar de sentido, entonces, por eso insisto en que lo intercultural tiene que ser una práctica, no solamente un adjetivo, no solamente algo que suena bonito al lado de lo que yo hago. (E2, comunicación personal, 11 de julio de 2022).

En el escenario descrito, la problemática recae en ¿cómo se comprende la interculturalidad? Los colaboradores de la investigación coinciden en que existe un riesgo en que se pueda folklorizar la interculturalidad.

Pensar que la interculturalidad es un ritual, pensar que la interculturalidad son los bailes ¿no?, sin desmerecer el sustento de un ritual, el sustento antropológico, cosmológico y la filosofía que está detrás de eso, no. Pero suele caer en eso y me parece que hay un tema de los mestizos, los mestizos cuando tenemos fiestas o expresamos nuestros actos importantes los expresamos disfrazándose de indígenas. (E1, comunicación personal, 08 de julio de 2022).

En esto coinciden varios participantes al señalar que “lo intercultural tiene un sesgo hacia lo indígena” (E2, comunicación personal, 11 de julio de 2022). De ahí que debe estar relacionado a la “convivencia con otras culturas, sin superiorizar o inferiorizar a ninguna de ellas” (E5, comunicación personal, 18 de julio de 2022) o debe ser “interacción nada más que eso, sin tintes étnicos, culturales, sociales” (E6, comunicación personal, 24 de agosto de 2022). Por tanto, es necesario dejar de pensar solamente en la diversidad étnica.

Hay dejar de pensar solamente la diversidad étnica: soy mestizo, soy indio, soy cholo, soy montubio. Hay que dejar de pensar eso, porque la diversidad es más compleja que una situación étnica. Una persona mestiza puede ser mestiza, pero al mismo tiempo hay una condición socioeconómica, hay un capital cultural simbólico, hay una historia de vida. (E2, comunicación personal, 11 de julio de 2022).

También es importante destacar que al hablar de interculturalidad uno debe reconocer su cultura e identidad.

Para definir la interculturalidad primero tengo que conocerme yo mismo, tengo que conocer mis raíces, conociendo mis raíces, valorando y revalorizando mis raíces los podré conocer otras costumbres, conociendo otras costumbres los podría conjugar con mis costumbres para hacer quizá uno solo y de esa manera entender, y convivir, y buscar una paz y una tranquilidad entre los diversos seres humanos. (E3, comunicación personal, 12 de julio de 2022)

Tú tienes que primero conocer o reconocer si se quiere. Y luego obviamente generar ya no una tolerancia, sino más bien un respeto y luego un acercamiento propositivo que se da solamente a través de la convivencia, es decir, la creación de espacios de interaprendizaje. (E7, comunicación personal, 24 de agosto de 2022)

No obstante, no basta solo con reconocer, sino que se debe interactuar.

No sólo reconocerlo porque para eso está en la pluriculturalidad y los otros términos que a nivel de constitución se definen, pero lo pluricultural es reconocimiento y hasta ahí estamos, pero no hacemos nada con reconocernos. Por eso, lo intercultural es interacción pura, el siguiente paso del reconocimiento es interactuar. (E6, comunicación personal, 24 de agosto de 2022)

Las aproximaciones relacionadas a la interculturalidad de los colaboradores del estudio se resumen en:

La interculturalidad es la relación entre culturas en conflicto que concurren en una estructura de poder configurada por los efectos de la colonia y de la modernidad. Entonces, ¿qué es la interculturalidad? si uno se pone

a mirar ya más en los que somos, en realidad lo que busca es: primero, resarcir los efectos de la colonia y entonces, ¿cuáles son los efectos de la colonia? Cuando Europa nos invade, nos invade totalmente, ¿qué es lo que trae Europa? Europa lo que trae es un estado patriarcal, trae la dualidad de la filosofía occidental que nos dice que hay unos que son superiores y hay otros que son inferiores; hay unos que son buenos y otros que son malos. (E1, comunicación personal, 08 de julio de 2022)

Es una práctica, es una praxis, es una praxis, por lo tanto debe ser como un verbo, debe ser una acción, si es una acción, debe permitirnos el diálogo, debe permitirnos la equidad, la igualdad de oportunidades, debe permitir la no violencia, debe permitir el acceso, la producción de conocimiento. (E2, comunicación personal, 11 de julio de 2022).

En realidad, no existe una definición de interculturalidad. Interculturalidad se plantea más como un espacio discursivo en el que varios actores interpretan de alguna u otra forma diferentes conceptos o que contribuyen con diferentes visiones y desde hecho desde la práctica. (E7, comunicación personal, 24 de agosto de 2022).

Los colaboradores enfatizan la necesidad de que la interculturalidad trascienda lo meramente étnico para convertirse en un elemento fundamental de la sociedad. Esta perspectiva encuentra eco en los trabajos de Dietz (2017) y Walsh (2010), quienes abogan por una comprensión más amplia de la interculturalidad. Sin embargo, es crucial reconocer el papel pionero de los pueblos originarios, quienes han establecido las bases para su incorporación en las políticas públicas (Chambi, 2021; Vidal, 2021).

MÁS ALLÁ DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN ASIMILACIONISTAS: HACIA UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL Y EPISTÉMICA

Uno de los principales desafíos en la implementación de políticas orientadas hacia la construcción de un Estado Intercultural radica en determinar el cómo efectuar este proceso de manera efectiva. A pesar de que se han desarrollado diversos programas educativos con la intención de fomentar la interculturalidad, muchos de estos terminan promoviendo una asimilación hacia la cultura dominante o minoritaria, en lugar de propiciar un verdadero entendimiento y valoración de la pluridiversidad. En este escenario, es crucial, por tanto, diseñar estos programas desde una perspectiva que no solo reconozca, sino que celebre diversidad en todo su conjunto, evitando su concepción como herramientas exclusivas para minorías.

En Ecuador, la formación docente ha reflejado históricamente una tendencia asimilacionista, concentrándose en la integración de grupos minoritarios a través de la enseñanza de la lengua, costumbres y tradiciones. Esta aproximación ha sido cuestionada por su eficacia en promover la interculturalidad, tal como lo indica la experiencia de colaboradores que han participado en programas con una perspectiva supuestamente intercultural, pero que, en la práctica, han estado dirigidos principalmente a la población indígena, sin fomentar un diálogo de saberes.

Me vinculo como profesora del Departamento de Estudios Interculturales en un programa que formaba a diferentes profesores que se encontraban en diferentes lugares del país sobre, todo poblaciones indígenas, poblaciones afroecuatorianas. Lo que hacían es que los estudiantes se reunían en ciertos lugares que les quedaban cercanos. Entonces, por ejemplo, yo fui profesora en un lugar que se llama Guayzimi, queda en Moróna Santiago, pero a este lugar asistían indígenas Shuar y también indígenas Saraguros, que habían venido viajando por uno o dos días hasta llegar a este centro y esto pasaba en diversos lugares del país. (E2, comunicación personal, 11 de julio de 2022).

En estos programas de formación en EIB a decir de uno de los participantes

Debe existir una mirada armónica de todos los aspectos, ¿en qué sentido? Si usted enfoca la historia andina, no debe existir un resentimiento al otro, sino aceptar de una manera crítica. Entonces, en el aula debe existir siempre una motivación hacia una alta autoestima al estudiante, pero no una autoestima superficial o exagerada para mirar al otro desde arriba, sino una autoestima que permita levantar su ánimo para mirar al otro al mismo nivel, porque también es peligroso en Educación Bilingüe muchas veces se hace muy indigenista. Se dice lo mío sirve y el otro no sirve. (E3, comunicación personal, 12 de julio de 2022)

Los hallazgos encontrados, proponen el cambio de las estructuras educativas para promover la valoración de la diversidad en el ámbito educativo. Se plante que los programas deben caracterizarse por la pertinencia cultural, lingüística, territorial y cognitiva. Además, se destaca la importancia de implementar la interculturalidad en la práctica docente, rompiendo estructuras patriarcales y promoviendo la participación y autoestima de los estudiantes.

Primero comprender el sistema de pensamiento y pautas de comportamiento de los estudiantes, porque cada estudiante es único. Y si tiene alumnos de diferentes culturas, es más complejo todavía, pero por eso es importante comprender ese sistema de pensamiento y pautas de comportamiento. Cómo el niño piensa, cómo actúa, eso es importante conocer. (E4, comunicación personal, 17 de julio de 2022)

También, es importante destacar que la interculturalidad desafía la educación centrada en competencias, proponiendo el uso de juegos y materiales concretos para fomentar la comprensión. Esto sugiere incluir espacios lúdicos para desarrollar inteligencia emocional y social para fomentar autonomía y evitar la obligatoriedad en las clases.

Por otro lado, destaca la importancia de la educación intercultural como una práctica que promueve el diálogo horizontal, la equidad y el respeto a la diversidad en el aula. Desde la experiencia de los colaboradores, se enfatiza el valor del diálogo y conflicto de saberes, la inclusión de diversas perspectivas y la superación de barreras como el racismo y el clasismo.

Por otra parte, es necesario mencionar la importancia de una formación intercultural para todos los docentes y la necesidad de profesionales interculturales en distintas áreas. Se señala que la formación docente en educación superior no prioriza la interculturalidad, pero es necesario investigar cómo aprenden los niños de diferentes culturas y diversificar los enfoques pedagógicos. De ahí que es fundamental promover la interculturalidad en la formación de profesionales.

Un docente intercultural debe establecer un diálogo de respeto entre diversas culturas, desde el ámbito lingüístico, cultural. Lo otro es valorar las diferentes formas de aprender y la forma de hacer esta de manera colaborativa, por ejemplo, yo decía ahí, que esto implica que cada niño tiene su forma de aprender y tiene su ritmo de aprendizaje, entonces es importante conocer esa particularidad de cada niño o niña. (E4, comunicación personal, 17 de julio de 2022).

Los colaboradores destacan la necesidad de un enfoque interdisciplinario y epistémico en la educación intercultural. Por tanto, es crucial considerar la lengua y territorialidad, así como implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que trascienden el aula. Esto coincide con los planteamientos de diferentes autores, quienes señalan que principales desafíos en las aulas incluyen la influencia de una matriz educativa colonial (Walsh, 2010; Viaña, 2010).

Con respecto a la interculturalidad como un concepto epistémico nace como respuesta a la necesidad de integrar la epistemología indígena en los currículos en los programas de formación (Dietz, 2017), los cuales deben ser valorados al mismo nivel que los conocimientos occidentales. Finalmente, tal y como lo sugieren los colaboradores de esta investigación e investigadores que trabajan en esta línea de pensamiento, las prácticas interculturales en el aula de clase deben incorporar metodologías que fomenten la transformación de la sociedad intercultural (Alcalá del olmo Et al., 2020; Tiburcio y Jiménez, 2020; Orjuela, 2023).

CONCLUSIONES

Con base al objetivo planteado en este artículo, al concluir podemos mencionar que los colaboradores de la investigación, con base a su experiencia proponen una nueva conceptualización de la interculturalidad, extendiendo su alcance más allá de las dimensiones étnicas y culturales. Plantean que la interculturalidad, debe ser concebida como principio de la sociedad (de ahí el desafío en la actualidad). En este sentido, este término, ha sido explorado desde diversas perspectivas, incluyendo la política, la epistemología y la educación. Desde el ámbito político, surge como una respuesta a las luchas de los pueblos originarios; en el plano epistémico, se enfoca en la revitalización de saberes ancestrales; y en el educativo, promueve la creación de programas que deben ir más allá del mero asimilacionismo. En otras palabras, la interculturalidad como herramienta de transformación social.

RECONOCIMIENTO

Este artículo se deriva del trabajo de titulación Formación docente intercultural en educación superior: estudio de caso del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aceldo, J., y Quito, L. (2021). La interculturalidad en el Ecuador: un análisis crítico de sus fundamentos, aportes y desafíos en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 12116-12127. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1219

Alcalá del Olmo, M., Santos, M. y Leiva, J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*, 16(40), 6-23. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>

Benítez, E. (2019). *Concepciones sobre interculturalidad desde la voz de una docente no indígena*. Universidad Nacional del Nordeste.

Cépeda, N., Castro, D., y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.004>

Chambi, O. (2021). Interculturalidad crítica y pensamiento crítico desde la cosmovisión andina, como aporte a la educación intercultural. *Maestro y Sociedad*, 18(4), 1420-1435. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5426/5103>

Comboni, S., y Juárez, J. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Díaz, C., y Pinto Loría, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00192.pdf>

Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Mainz.

Garcés, F., y Bravo, R. (2019). *Interculturalidad. Problemáticas y perspectivas diversas*. Editorial Abya-Yala.

Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.

Hernandez, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Interamericana.

López González, W. O., (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Orjuela, C. (2023). Concepciones de las comunidades de prácticas interculturales. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (54), 172–191. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-14409>

Quichimbo, F. (2019). La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 15-23. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.2>

Quintana, L. y Hermida, J. (2020). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/>

Tiburcio, C., y Jiménez, V. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista EntreRíos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 3(01), 84-99. <https://doi.org/10.26694/rer.v3i01.10512>

Uribe, M. (2020). Concepciones de profesores de ciencias en formación inicial sobre interculturalidad y su relación con la enseñanza: reflexiones en el contexto colombiano. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (47), 53-70. <https://doi.org/10.26694/rer.v3i01.10512>

Viaña, J. (2010). *Fundamentos para una interculturalidad crítica*. En J. Viaña., L, Tapia., & C. Walsh. Construyendo interculturalidad crítica (97-133). Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración.

Vidal, A., Martelo, R., y Marrugo, Y. (2021). Concepciones etnoeducativas e interculturalidad, perspectivas hacia una educación intercultural. *Revista de filosofía*, 38(99), 645-656. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5685014>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña., L, Tapia., & C. Walsh. Construyendo interculturalidad crítica (pp. 75 - 96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

EDUCACIÓN CRÍTICA Y VISUALIDAD COMO HERRAMIENTAS DISRUPTIVAS

CRITICAL EDUCATION AND VISUALITY AS DISRUPTIVE TOOLS

Carlos Andrés Vidal Martínez

Recibido: 03/02/2025 **Aceptado:** 28/02/2025

<https://editorial.uaw.edu.ec/educacion-critica-y-visualidad-como-herramientas-disruptivas/>

<https://orcid.org/0009-0007-2680-9376>

carlosvidalphoto@gmail.com -

carlos.vidal-ma@uniminuto.edu

Teléfono: (2) 317 5176872

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Comunicación Social.

Valle del Cauca, Cali, Colombia.



Núm. 3, enero - junio, 2025

ISSN 3028-8584 • e-ISSN 3028-8592

editorial.uaw.edu.ec/revista-cientifica-amawtakuna

editorial@uaw.edu.ec

RESUMEN

Este artículo explora las pedagogías visuales e insurgentes como enfoques educativos que buscan transformar los sistemas de enseñanza tradicionales y promover la justicia social. A través de una metodología cualitativa que incluye análisis bibliográfico, estudios de caso y observación participante, se analiza cómo estas pedagogías cuestionan la hegemonía epistémica y abren espacios para nuevas formas de aprendizaje.

Las pedagogías visuales se presentan como herramientas que resignifican narrativas y fomentan reflexiones críticas frente al dominio de las tecnologías visuales en un mundo globalizado. Por otro lado, las pedagogías insurgentes se entienden como actos políticos que reivindican saberes locales y subalternos, resistiendo las jerarquías culturales dominantes. Este marco teórico se nutre de las epistemologías críticas y decoloniales, inspirándose en autores como Paulo Freire y Catherine Walsh.

El artículo también incluye casos prácticos, como las experiencias educativas de las comunidades zapatistas en México y el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, que ilustran cómo estas pedagogías pueden generar espacios de aprendizaje más inclusivos y orientados a la justicia social.

PALABRAS CLAVE

Pedagogías visuales, pedagogías insurgentes, epistemologías críticas, decolonialidad, educación transformadora, resistencia cultural.

ABSTRACT

This article explores visual and insurgent pedagogies as educational approaches aimed at transforming traditional teaching systems and promoting social justice. Using a qualitative methodology that includes bibliographic analysis, case studies, and participant observation, it examines how these pedagogies challenge epistemic hegemony and open spaces for new forms of learning.

Visual pedagogies are presented as tools that reinterpret narratives and foster critical reflection in the face of the dominance of visual technologies in a globalized world. Insurgent pedagogies, on the other hand, are understood as political acts that reclaim local and subaltern knowledge, resisting dominant cultural hierarchies. This theoretical framework is grounded in critical and decolonial epistemologies, drawing inspiration from authors such as Paulo Freire and Catherine Walsh.

The article also includes practical cases, such as the educational experiences of Zapatista communities in Mexico and the Landless Rural Workers' Movement (MST) in Brazil. These examples illustrate how these pedagogies can generate more inclusive learning spaces oriented toward social justice.

KEYWORDS

Visual Pedagogies, Insurgent Pedagogies, Critical Epistemologies, Decoloniality, Transformative Education, Cultural Resistance.

INTRODUCCIÓN

En un mundo marcado por el avance tecnológico y crecientes desigualdades sociales, las pedagogías visuales e insurgentes se posicionan como alternativas críticas para transformar los sistemas educativos tradicionales. Estos enfoques, basados en epistemologías críticas y decoloniales, utilizan herramientas visuales no solo como medios de enseñanza, sino como espacios de reflexión y resistencia cultural.

A diferencia de los modelos educativos convencionales, estas pedagogías buscan desafiar la hegemonía simbólica y abrir espacios para el diálogo y la acción emancipadora. Las pedagogías visuales resignifican narrativas dominantes, mientras que los insurgentes promueven saberes locales y comunitarios como formas de resistencia frente a las jerarquías culturales globales.

El objetivo de este artículo es examinar los fundamentos teóricos y prácticos de estas pedagogías, destacando su relevancia en el contexto contemporáneo. Además, se analizan las tensiones que surgen durante su implementación y se reflexiona sobre su potencial para reconfigurar los sistemas educativos hacia una mayor equidad e inclusión.

MARCO EPISTÉMICO Y/O SITUACIONAL FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Las pedagogías visuales e insurgentes, enmarcadas en un complejo entramado teórico y político, desafiaban los supuestos de universalidad y neutralidad asociados al conocimiento hegemónico (Hall, 1997; Spivak, 1988). Desde esta perspectiva, la cultura visual se erige como un espacio de producción y disputa simbólica que no solo refleja las realidades sociales, sino que también configura subjetividades y reproduce dinámicas de poder (Mirzoeff, 2015). En esta línea, Mitchell (2002) plantea que la circulación de imágenes constituye un acto político en tanto define lo visible y lo invisible, incidiendo en los imaginarios colectivos. Por ello, las pedagogías visuales buscan desestabilizar las representaciones dominantes mediante mecanismos de deconstrucción y resignificación que favorecen la emergencia de narrativas contrahegemónicas (Bhabha, 1994; Mirzoeff, 2015).

Estas pedagogías trascienden el análisis estético y comunicativo, adoptando un carácter político que se apropia creativamente de los discursos visuales para promover subjetividades disidentes (Hall, 1997; Spivak, 1988). Un ejemplo ilustrativo de esta orientación es la experiencia de las comunidades zapatistas en Chiapas, México, donde las prácticas visuales se integran con los procesos educativos autónomos para reafirmar la identidad colectiva y fortalecer las luchas por la autonomía. Asimismo,

el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil utiliza imágenes y materiales educativos visuales para conectar el aprendizaje con la defensa de la tierra y la soberanía alimentaria (Tarlau, 2019). Estos ejemplos evidencian cómo las pedagogías visuales pueden convertirse en herramientas para construir resistencias frente a las narrativas colonialistas.

Por otro lado, las pedagogías insurgentes, profundamente influenciadas por la obra de Paulo Freire (1970) y la teoría decolonial, se fundamentan en la “desobediencia epistémica” (Walsh, 2007; Mignolo, 2011). Este concepto alude a un posicionamiento crítico que rechaza la imposición de lógicas eurocéntricas y reivindica los saberes locales, ancestrales y comunitarios (Quijano, 1992; Santos, 2018). Un ejemplo significativo de esta praxis son las universidades interculturales de Ecuador y Bolivia, donde los currículos se construyen desde los conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas y campesinas, desafiando los cánones académicos occidentales tradicionales. Estas instituciones representan un esfuerzo por legitimar epistemologías subalternas y desplazar la colonialidad del saber.

Desde esta perspectiva, el acto pedagógico se convierte en una práctica política que trasciende la simple transmisión de contenidos homogéneos, situando el aprendizaje en la experiencia comunitaria. Por ejemplo, las pedagogías implementadas en el MST de Brasil no solo fomentan el acceso a la educación, sino que articulan el conocimiento académico con las luchas por la equidad y la sostenibilidad. Del mismo modo, las prácticas educativas en las comunidades zapatistas integran el diálogo horizontal y la reflexión crítica, promoviendo un modelo que vincula la identidad cultural con la autonomía colectiva.

La confluencia entre pedagogías visuales e insurgentes amplía las posibilidades para una reconfiguración epistemológica que desplace el monocentrismo occidental (Anzaldúa, 1987; Walsh, 2007). Al centrarse en la justicia social y la emancipación, estas pedagogías desafiaban las narrativas monolíticas que históricamente han excluido otras formas de ver, saber y hacer (Spivak, 1988; Mignolo, 2011). Así, ejemplos como los sistemas educativos zapatistas y las universidades interculturales ilustran la posibilidad de generar espacios de aprendizaje transformadores donde se articulan saberes locales y globales, favoreciendo una sociedad más plural e inclusiva.

En última instancia, las pedagogías visuales e insurgentes no buscan una mera inclusión simbólica en los marcos hegemónicos, sino que abogan por su refundación radical. Estas prácticas subvierten los códigos dominantes mediante la creación de narrativas visuales alternativas y la validación de epistemologías subalternas (Mignolo, 2011; Walsh, 2007). En este sentido, al conectar ejemplos concretos de resistencia y creatividad pedagógica, como los mencionados, se evidencian los potenciales

transformadores de estas aproximaciones educativas. La visualidad se convierte así en un espacio político esencial, y la perspectiva decolonial, en una herramienta crítica para desarticular las lógicas hegemónicas que perpetúan desigualdades históricas (Freire, 1970; Santos, 2018).

En síntesis, estas pedagogías se consolidan como proyectos emancipadores que promueven la participación colectiva y la validación de la diversidad epistemológica, aspirando a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Bhabha, 1994; Hall, 1997; Mirzoeff, 2015). Los ejemplos concretos de América Latina demuestran la viabilidad de estos enfoques en contextos reales, reafirmando su relevancia como prácticas políticas transformadoras.

CONTEXTO CONTEMPORÁNEO

La globalización, como un proceso multidimensional que integra economías, culturas y tecnologías a escala global, ha intensificado la saturación de imágenes y narrativas visuales en las sociedades contemporáneas (Mirzoeff, 2015). Este fenómeno, acelerado por la digitalización masiva, ha generado un ecosistema visual en el que las imágenes no solo reflejan realidades, sino que también las construyen y transforman, configurando percepciones, subjetividades y prácticas sociales. Joan Fontcuberta (2016) describe la fotografía contemporánea como una “ficción deliberada”, que revela y al mismo tiempo oculta, problematizando las fronteras entre lo real y lo imaginado. En este contexto, las pedagogías visuales adquieren relevancia al ofrecer herramientas críticas para deconstruir estas representaciones visuales y resignificarlas en clave emancipadora, permitiendo la construcción de epistemologías críticas y situadas que cuestionan la hegemonía simbólica.

Las pedagogías visuales, concebidas como estrategias educativas y críticas, no solo abordan el análisis de las imágenes como objetos culturales, sino que también proponen su resignificación como actos políticos. Según Mitchell (2002), las imágenes poseen una agencia propia que configura lo visible y lo invisible, estableciendo jerarquías simbólicas que perpetúan dinámicas de poder. En este sentido, Fontcuberta (2016) subraya que la saturación visual contemporánea debe entenderse como una narrativa autoritaria que exige una alfabetización visual crítica para desmontar sus implicaciones hegemónicas. Ejemplos concretos como los proyectos comunitarios de educación visual en comunidades indígenas demuestran cómo estas estrategias pueden empoderar a colectivos históricamente marginados, ofreciéndoles las herramientas necesarias para desafiar los discursos dominantes.

Por otro lado, las pedagogías insurgentes se articulan como una respuesta crítica a las desigualdades estructurales que perpetúan la exclusión de las comunidades subalter-

nas de los procesos de producción y validación del conocimiento. En el marco de la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 1992), estas pedagogías proponen una “desobediencia epistémica” (Mignolo, 2011) que reivindica los saberes ancestrales y comunitarios como elementos centrales en la reconfiguración epistemológica. Joan Fontcuberta, en línea con esta perspectiva, señala que “las imágenes no son inocentes”, enfatizando su capacidad para perpetuar estructuras de opresión o, alternatively, para subvertirlas mediante narrativas visuales contrahegemónicas. Este enfoque encuentra concreción en experiencias como las universidades interculturales en Bolivia y Ecuador, donde los currículos se diseñan incorporando conocimientos indígenas y campesinos, desafiando los cánones académicos eurocéntricos.

La intersección entre pedagogías visuales e insurgentes pone de manifiesto su potencial para reconfigurar las relaciones de poder en la producción simbólica. Al articular la agencia comunitaria con una alfabetización visual crítica, estas pedagogías contribuyen a la construcción de una justicia epistémica que reconoce la diversidad de sistemas de conocimiento (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). En proyectos como los desarrollados por el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, las prácticas pedagógicas visuales han sido fundamentales para articular narrativas que conectan la defensa de la tierra con la producción de imaginarios alternativos. Estas experiencias, en las que las imágenes se transforman en herramientas de lucha política y cultural, reflejan cómo las pedagogías visuales e insurgentes se complementan en la construcción de epistemologías emancipadoras.

En suma, la integración de las pedagogías visuales e insurgentes ofrece un marco teórico y práctico para analizar, deconstruir y resignificar las narrativas visuales hegemónicas en un contexto de saturación mediática. La incorporación de perspectivas como la de Fontcuberta (2016) resalta la importancia de una alfabetización crítica visual que permita a las comunidades no solo interpretar las imágenes, sino utilizar tambiénlas como instrumentos de resistencia y transformación social. Estas pedagogías no solo cuestionan las representaciones dominantes, sino que también reivindican la pluralidad epistémica como fundamento para la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque cualitativo que permite explorar la complejidad inherente a las pedagogías visuales e insurgentes. Los métodos empleados incluyen:

ESTUDIOS DE CASO

El análisis de los proyectos educativos seleccionados se centró en experiencias innovadoras que combinan herramientas visuales y enfoques insurgentes, evidenciando

su impacto en diversos contextos socioculturales y educativos. Estas iniciativas incluyen programas comunitarios en América Latina y entornos urbanos marcados por la vulnerabilidad social. Cada estudio de caso fue examinado bajo un enfoque crítico, identificando resultados, tensiones y desafíos asociados a la implementación de estas pedagogías (Quijano, 1992; Mignolo, 2011).

Entre los ejemplos destacan las comunidades zapatistas en Chiapas, México, que han desarrollado sistemas educativos autónomos basados en principios de autogestión y participación colectiva. En estos espacios, las herramientas visuales refuerzan la identidad cultural y la resistencia política, sirviendo como instrumentos pedagógicos para el aprendizaje comunitario y la reflexión crítica.

También se analizó el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, cuyas escuelas combinan estrategias visuales con pedagogías insurgentes para conectar la educación con la lucha por la tierra y la soberanía alimentaria. Los materiales visuales, como murales y documentales, permiten a los estudiantes interpretar críticamente las narrativas hegemónicas y desarrollar representaciones simbólicas propias.

En el ámbito urbano, se incluyen programas en barrios vulnerables de ciudades como Bogotá y São Paulo, donde talleres de fotografía y video han permitido a jóvenes explorar su realidad, resignificar sus identidades y construir narrativas alternativas que desafían estereotipos predominantes.

Además, se analizaron universidades interculturales en Ecuador y Bolivia, donde los currículos integran saberes ancestrales y tecnologías visuales, transformando el aula en un espacio de diálogo intercultural. Estas experiencias demuestran cómo las herramientas visuales pueden actuar como puentes entre diferentes sistemas de conocimiento.

En conjunto, estos estudios de caso reflejan la capacidad transformadora de las pedagogías visuales e insurgentes, destacando su potencial para fomentar la participación, fortalecer la identidad cultural y promover la justicia epistémica. Sin embargo, también revelan desafíos como la resistencia institucional y la falta de recursos, lo que subraya la necesidad de un compromiso sostenido para garantizar la sostenibilidad de estas iniciativas.

ENTREVISTAS Y OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, facilitadores comunitarios, estudiantes y líderes sociales involucrados en proyectos educativos, con el fin de captar las motivaciones, retos y logros percibidos en la implementación de estas pedagogías. Paralelamente, se llevó a cabo observación participante en escenarios donde se desarrollaban proyectos educativos innovadores, lo que permitió observar las in-

teracciones entre los actores y participar en algunas actividades pedagógicas. Esta combinación de técnicas facilitó una comprensión integral de las dinámicas sociales y culturales que configuran la implementación de estas pedagogías (Spradley, 1980).

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS: PROFUNDIZANDO EN LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES

Las entrevistas semiestructuradas se diseñan con el propósito de equilibrar la flexibilidad y la sistematicidad, permitiendo a los entrevistados expresar sus experiencias y opiniones en un marco orientado por preguntas. Este enfoque facilitó la obtención de información detallada sobre las motivaciones, retos y logros percibidos en la implementación de estas pedagogías. Se entrevistó a docentes, facilitadores comunitarios, estudiantes y líderes sociales involucrados en proyectos educativos, logrando captar una diversidad de perspectivas. Por ejemplo, los docentes en las universidades interculturales de Bolivia destacaron la importancia de integrar conocimientos ancestrales a través de herramientas visuales, mientras que los facilitadores comunitarios en Brasil subrayaron el impacto de las imágenes en la construcción de identidades colectivas y la resistencia política.

Las entrevistas también permitieron identificar las tensiones y desafíos que enfrentan los actores educativos, como la resistencia institucional, la falta de recursos materiales y la necesidad de formación específica en enfoques decoloniales. Estas narrativas fueron analizadas temáticamente, permitiendo relacionar los hallazgos con los objetivos de la investigación y las categorías teóricas previamente establecidas (Walsh, 2007).

CONVERGENCIA DE DATOS Y REFLEXIÓN CRÍTICA

La combinación de entrevistas semiestructuradas y observación participante permitió una triangulación de datos que fortaleció la validez y profundidad analítica de los hallazgos. Las percepciones expresadas en las entrevistas coincidieron con las observaciones realizadas en el campo, lo que facilitó la identificación de patrones consistentes en la implementación de estas pedagogías. Este enfoque metodológico destacó la importancia de considerar las especificidades contextuales en el diseño y desarrollo de proyectos educativos basados en pedagogías visuales e insurgentes.

Además, estas técnicas permitieron reflexionar sobre el papel del investigador como sujeto implicado en la producción de conocimiento. En línea con las perspectivas decoloniales, se adoptó una postura ética y reflexiva que privilegió las voces de los actores involucrados, asegurando que los datos recolectados contribuyeran a la justicia epistémica y a la transformación social (Walsh, 2007).

En conjunto, las entrevistas y la observación participante se revelaron como herramientas esenciales para comprender las complejidades de las pedagogías visuales e insurgentes en acción. Estas metodologías no solo proporcionaron una visión detallada de las experiencias y prácticas de los actores, sino que también permitieron identificar tensiones, patrones y oportunidades emergentes, contribuyendo a un análisis crítico y situado.

ANÁLISIS TEMÁTICO

Los datos recopilados en el marco de esta investigación fueron organizados y categorizados siguiendo ejes temáticos diseñados para reflejar los objetivos del estudio. Dichos ejes permitieron una estructuración analítica que articula las tensiones, patrones y oportunidades emergentes en la implementación de pedagogías visuales e insurgentes, ofreciendo una visión comprensiva de sus dinámicas, desafíos y posibilidades. Esta aproximación, fundamentada en un enfoque crítico (Walsh, 2007), busca no solo describir estas categorías, sino también problematizar su intersección con contextos históricos, sociales y culturales que configuran el escenario educativo.

TENSIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PEDAGOGÍAS TRANSFORMADORAS

Uno de los ejes destacados involucra las tensiones que surgen en la puesta en práctica de estas pedagogías, particularmente en contextos de fuerte asimetría de poder. Estas tensiones se manifiestan en Múltiples niveles: desde los conflictos entre epistemologías eurocéntricas y saberes locales, hasta los retos inherentes a la incorporación de enfoques decoloniales en sistemas educativos formalizados que frecuentemente privilegian narrativas hegemónicas (Quijano, 1992; Mignolo, 2011). En muchos casos, estas tensiones se reflejan en la resistencia institucional frente a la integración de contenidos alternativos o en la incomprensión de los agentes educativos respecto al potencial transformador de las pedagogías críticas. Por ejemplo, la insistencia en mantener un currículo homogéneo y disciplinado puede entrar en contradicción con los objetivos de pluralidad epistémica y agencia comunitaria promovidos por las pedagogías insurgentes.

PATRONES EMERGENTES EN EL CONTEXTO DE LAS PEDAGOGÍAS VISUALES E INSURGENTES

Otro eje temático identifica patrones recurrentes en las dinámicas de implementación, los cuales ofrecen claves para comprender los factores que facilitan o limitan el éxito de estas aproximaciones educativas. Entre los patrones más destacados se

encuentran la importancia del diálogo horizontal y la co-creación de conocimiento, prácticas que reflejan principios freirianos de educación como práctica de la libertad (Freire, 1970). Además, emergen modelos de aprendizaje que enfatizan la vinculación entre lo visual y lo experiencial, en los que las imágenes no solo se analizan como representaciones culturales, sino que se utilizan como herramientas para articular las experiencias vividas de las comunidades. Este patrón, observado en proyectos educativos en América Latina, demuestra cómo el uso de narrativas visuales puede empoderar a los colectivos para resignificar su historia y desafiar las representaciones estereotipadas.

OPORTUNIDADES PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EPISTÉMICA

El tercer eje temático explora las oportunidades que estas pedagogías ofrecen para transformar las prácticas educativas y reconfigurar las estructuras de conocimiento. En particular, se destacan las posibilidades de construir espacios de aprendizaje interculturales que legitiman la diversidad epistémica y fomentan la participación de comunidades históricamente marginadas. Las experiencias en las universidades interculturales de Ecuador y Bolivia ejemplifican cómo estas oportunidades pueden materializarse a través de currículos diseñados en colaboración con comunidades indígenas, incorporando saberes ancestrales y formas de conocimiento no occidentales. Además, estas pedagogías ofrecen una plataforma para la alfabetización visual crítica, permitiendo a los estudiantes analizar las narrativas dominantes y generar sus propias representaciones en contextos de resistencia cultural (Fontcuberta, 2016; Mirzoeff, 2015).

CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS TEMÁTICO

El análisis de estas categorías temáticas revela que las pedagogías visuales e insurgentes no solo confrontan las estructuras de dominación epistémica, sino que también plantean un horizonte para la construcción de un conocimiento más plural y situado. Las tensiones identificadas subrayan los desafíos estructurales y culturales que estas pedagogías enfrentan, mientras que los patrones y oportunidades emergentes ilustran su potencial para transformar los procesos educativos en herramientas de emancipación y justicia social. Este enfoque holístico, fundamentado en un marco crítico, permite una comprensión profunda de los elementos que configuran el impacto de estas pedagogías en diversos contextos educativos.

RESULTADOS

Los resultados de este estudio reflejan las dinámicas, tensiones y oportunidades asociadas a la implementación de pedagogías visuales e insurgentes en diversos

contextos socioculturales y educativos. A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados en cuatro ejes: impacto transformador, desafíos, patrones emergentes y oportunidades.

IMPACTO TRANSFORMADOR EN LAS COMUNIDADES

Las pedagogías visuales e insurgentes demostraron ser herramientas poderosas para fomentar la agencia comunitaria y fortalecer las identidades colectivas. En el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, por ejemplo, el uso de murales, documentales y fotografías permitió a los participantes visualizar y articular sus luchas sociales, conectando el aprendizaje con objetivos políticos como la defensa de la tierra y la soberanía alimentaria (Tarlau, 2019). De manera similar, en las universidades interculturales de Ecuador y Bolivia, la integración de saberes ancestrales con tecnologías visuales facilitó un diálogo intercultural que reforzó las identidades indígenas y campesinas, al tiempo que cuestionó las estructuras epistémicas hegemónicas (Walsh, 2007).

DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN

La implementación de estas pedagogías enfrentó desafíos significativos, como la resistencia institucional hacia enfoques decoloniales en sistemas educativos formalizados que privilegian modelos eurocéntricos. Además, la falta de recursos materiales y tecnológicos en comunidades rurales y urbanas vulnerables dificultó la sostenibilidad de las iniciativas. Por ejemplo, en talleres de fotografía en barrios marginales de São Paulo, la escasez de cámaras y equipos limitó el desarrollo de las actividades pedagógicas (Quijano, 1992; Mignolo, 2011).

PATRONES EMERGENTES

A pesar de los desafíos, se identificaron patrones positivos, como el uso de estrategias colaborativas que fortalecieron el sentido de pertenencia y la cohesión social. En talleres de creación de documentales en comunidades indígenas, la colaboración intergeneracional permitió transmitir conocimientos tradicionales mientras se incorporaban perspectivas juveniles, enriqueciendo las narrativas colectivas. Asimismo, se observó un aumento en la alfabetización crítica visual entre los participantes, quienes desarrollaron habilidades para analizar y desafiar las narrativas dominantes (Fontcuberta, 2016; Mirzoeff, 2015).

OPORTUNIDADES PARA LA INNOVACIÓN

Los resultados señalaron oportunidades para ampliar el impacto de estas pedagogías, como su integración en marcos educativos formales a través de currículos que

combinen enfoques visuales e insurgentes. Las universidades interculturales son un ejemplo de cómo estas pedagogías pueden institucionalizarse sin perder su esencia crítica y transformadora. Además, se identificó su potencial para abordar problemas contemporáneos, como la crisis climática, mediante la creación de narrativas visuales que sensibilicen y promuevan la acción colectiva (Santos, 2018).

DISCUSIÓN

La discusión de los resultados obtenidos permite contextualizar y problematizar las implicaciones de las pedagogías visuales e insurgentes en diversos entornos educativos y comunitarios. En este análisis, se destacan tanto las oportunidades como los desafíos que emergen de la implementación de estos enfoques, con un énfasis en su potencial transformador y en las tensiones estructurales que enfrentan.

TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y JUSTICIA EPISTÉMICA

Los hallazgos de este estudio refuerzan la tesis de que las pedagogías visuales e insurgentes no solo enriquecen las prácticas educativas, sino que también contribuyen a una justicia epistémica al validar epistemologías subalternas históricamente marginadas (Quijano, 1992; Mignolo, 2011). En particular, el uso de herramientas visuales permite visibilizar experiencias y saberes que han sido sistemáticamente excluidos de los sistemas educativos formales. Este fenómeno fue evidente en los proyectos comunitarios analizados, donde las imágenes se utilizaron como un medio para resignificar las identidades colectivas y fomentar la agencia comunitaria. Estas prácticas coinciden con las propuestas de Freire (1970), quien subraya que la educación debe ser un proceso emancipador que permita a los individuos tomar conciencia de su realidad y transformarla.

Sin embargo, la discusión también revela que esta transformación no es uniforme ni exenta de tensiones. La resistencia institucional frente a enfoques pedagógicos alternativos destaca como una barrera significativa. Las escuelas y universidades suelen operar bajo marcos curriculares rígidos que privilegian epistemologías eurocéntricas, dificultando la incorporación de prácticas insurgentes (Mignolo, 2011). Este hallazgo invita a reflexionar sobre la necesidad de diseñar políticas educativas que reconozcan y legitimen la pluralidad epistémica, especialmente en contextos multiculturales.

TENSIONES ESTRUCTURALES Y CONTEXTUALES

La implementación de pedagogías visuales e insurgentes enfrenta desafíos derivados de las desigualdades estructurales que persisten en los entornos educativos y sociales.

Por ejemplo, la falta de recursos materiales y tecnológicos fue recurrente en los casos analizados, especialmente en comunidades rurales y barrios urbanos vulnerables. Estos hallazgos coinciden con las observaciones de Walsh (2007), quien argumenta que las pedagogías críticas deben enfrentarse no solo a las desigualdades epistémicas, sino también a las condiciones materiales que limitan su alcance.

Además, se evidencia que las dinámicas de poder dentro de las comunidades también pueden generar tensiones. En algunos casos, las narrativas visuales producidas en proyectos educativos reflejan conflictos internos sobre qué historias y representaciones debían priorizarse. Este fenómeno subraya la necesidad de abordar estas tensiones mediante procesos participativos que incluyan la diversidad de voces presentes en los colectivos, alineándose con el enfoque dialógico propuesto por Freire (1970).

PATRONES EMERGENTES DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Un aspecto positivo destacado en la discusión es la capacidad de estas pedagogías para generar patrones de innovación educativa que trascienden los modelos tradicionales. Las prácticas colaborativas y la alfabetización visual crítica emergieron como pilares fundamentales en los casos analizados. Estas estrategias no solo promovieron el aprendizaje colectivo, sino que también fortalecieron el sentido de pertenencia y empoderaron a los participantes para enfrentar las narrativas dominantes (Fontcuberta, 2016; Mirzoeff, 2015).

Un ejemplo paradigmático fue el uso de talleres de fotografía y video en comunidades urbanas, donde los participantes pudieron expresar sus realidades a través de representaciones visuales alternativas. Estos espacios no solo fomentaron el desarrollo de habilidades técnicas, sino que también permitieron reflexionar críticamente sobre los discursos visuales predominantes en los medios de comunicación. Esto se alinea con las propuestas de Fontcuberta (2016), quien subraya que las imágenes tienen el poder de cuestionar y subvertir las estructuras de poder que las producen.

OPORTUNIDADES FUTURAS Y RECOMENDACIONES

La discusión de los resultados plantea múltiples oportunidades para fortalecer y expandir el alcance de las pedagogías visuales e insurgentes. Una de las recomendaciones clave es la necesidad de integrar estos enfoques en los marcos curriculares formales, promoviendo una educación intercultural que reconozca la diversidad epistémica como un recurso valioso y no como una excepción (Quijano, 1992; Walsh, 2007). Asimismo, se destaca la importancia de garantizar recursos adecuados para la implementación de estas pedagogías, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social.

Por otro lado, se sugiere explorar el potencial de estas pedagogías en áreas emergentes como la crisis climática, donde las narrativas visuales pueden sensibilizar y movilizar a las comunidades hacia la acción colectiva. Esto implica no solo utilizar herramientas visuales, sino también diseñar estrategias educativas que conecten los problemas globales con las realidades locales, promoviendo una comprensión crítica y situada.

CONCLUSIÓN DE LA DISCUSIÓN

En resumen, la discusión subraya el potencial transformador de las pedagogías visuales e insurgentes, al tiempo que reconoce las tensiones y desafíos asociados a su implementación. Estas pedagogías ofrecen una vía para reconfigurar las relaciones de poder en la producción de conocimiento, fomentando una educación más inclusiva, crítica y emancipadora. No obstante, su éxito depende de la capacidad de superar las resistencias estructurales y de garantizar un compromiso sostenido por parte de los actores educativos y políticos. Este enfoque no solo enriquece las prácticas pedagógicas, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más justa y plural.

LECCIONES APRENDIDAS

Los resultados y la discusión de esta investigación han permitido extraer lecciones fundamentales que enriquecen la comprensión y la práctica de las pedagogías visuales e insurgentes en contextos diversos. Estas lecciones abarcan tanto aspectos prácticos como conceptuales, destacando el potencial transformador de estas aproximaciones educativas y los desafíos inherentes a su implementación.

1. EL PODER TRANSFORMADOR DE LAS PEDAGOGÍAS VISUALES Y LA RESIGNIFICACIÓN CULTURAL

Una de las lecciones más significativas es el reconocimiento del poder de las herramientas visuales para promover la resignificación cultural y fortalecer las identidades colectivas. En los casos analizados, las imágenes y narrativas visuales demostraron ser más que simples medios pedagógicos: se constituyeron como catalizadores de cambios sociales y culturales. Por ejemplo, los murales comunitarios y los talleres de fotografía permitieron a las comunidades articular nuevas formas de representación que desafiaron las narrativas hegemónicas y fortalecieron su sentido de pertenencia. Este hallazgo resalta la necesidad de incluir estrategias visuales en los programas educativos como una forma de conectar el aprendizaje con las realidades socioculturales de los participantes (Fontcuberta, 2016; Mirzoeff, 2015).

2. LA IMPORTANCIA DE CONTEXTUALIZAR LAS PEDAGOGÍAS

Otra lección clave es la importancia de adaptar estas pedagogías a los contextos específicos donde se implementan. Cada comunidad presenta realidades sociopolíticas, culturales y económicas únicas que deben ser consideradas al diseñar programas educativos. En los entornos urbanos vulnerables, por ejemplo, las herramientas visuales se usaron para abordar problemas como la violencia y la exclusión, mientras que en comunidades rurales las narrativas visuales se vincularon con la lucha por la tierra y la soberanía alimentaria. Esta flexibilidad subraya la necesidad de que las pedagogías visuales e insurgentes sean lo suficientemente dinámicas para responder a las necesidades y aspiraciones de cada grupo (Quijano, 1992; Walsh, 2007).

3. EL PAPEL CENTRAL DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

La implementación exitosa de estas pedagogías depende en gran medida de la participación y comprometida de los actores comunitarios. Este proceso no puede ser unidireccional ni impuesto desde estructuras externas, sino que debe ser cocreado en un marco de diálogo y horizontalidad. Las experiencias analizadas mostraron que la participación comunitaria no solo asegura la relevancia y sostenibilidad de los proyectos, sino que también fomenta la apropiación de los procesos educativos por parte de los participantes. Esto es coherente con el enfoque freiriano, que aboga por una educación como práctica de la libertad, basada en el diálogo crítico y la construcción colectiva del conocimiento (Freire, 1970).

4. LAS TENSIONES ESTRUCTURALES Y SU IMPACTO EN LA SOSTENIBILIDAD

Una lección crítica derivada de este estudio es que las tensiones estructurales, como la resistencia institucional y la falta de recursos, representan barreras significativas para la sostenibilidad de estas pedagogías. Aunque los proyectos analizados mostraron resultados positivos en términos de transformación social y educativa, la ausencia de políticas públicas que respalden estos enfoques limita su alcance y continuidad. Esto evidencia la necesidad de una mayor articulación entre las iniciativas pedagógicas y los marcos políticos e institucionales que puedan garantizar su implementación a largo plazo (Mignolo, 2011).

5. LA ALFABETIZACIÓN VISUAL CRÍTICA COMO HERRAMIENTA TRANSVERSAL

Otra lección fundamental es la relevancia de la alfabetización visual crítica como una herramienta transversal en la educación contemporánea. En un mundo cada

vez más saturado de imágenes, la capacidad de analizar, cuestionar y resignificar las representaciones visuales se convierte en una habilidad esencial para los ciudadanos. Los proyectos analizados demostraron que esta alfabetización no solo fomenta el pensamiento crítico, sino que también empodera a los participantes para generar sus propias narrativas visuales, desafiando las estructuras de poder que moldean el paisaje mediático global (Fontcuberta, 2016; Mirzoeff, 2015).

6. LA NECESIDAD DE FORTALECER EL MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Finalmente, esta investigación destaca la necesidad de seguir ampliando el marco teórico y metodológico que sustenta las pedagogías visuales e insurgentes. Si bien las teorías decoloniales y críticas han proporcionado una base sólida para estos enfoques, es necesario profundizar en su articulación con prácticas concretas y en su adaptación a contextos emergentes, como la crisis climática y las desigualdades digitales. Esto implica no solo un esfuerzo académico, sino también una colaboración activa entre investigadores, educadores y comunidades para desarrollar enfoques más integrales y contextualmente relevantes.

CONCLUSIÓN

En conjunto, estas lecciones aprendidas refuerzan la idea de que las pedagogías visuales e insurgentes representan enfoques educativos profundamente transformadores. Sin embargo, su éxito depende de un diseño contextualizado, la participación de las comunidades, el respaldo institucional y la integración de prácticas críticas como la alfabetización visual. Estas lecciones no solo tienen implicaciones para la práctica educativa, sino también para las políticas públicas, que deben garantizar el apoyo necesario para que estas pedagogías se conviertan en herramientas sostenibles de cambio social y justicia epistémica.

Las pedagogías visuales e insurgentes representan una respuesta audaz y necesaria ante los desafíos educativos del siglo XXI. Su enfoque crítico y transformador no solo desafía las jerarquías epistémicas tradicionales, sino que también abre nuevas posibilidades para construir una educación inclusiva y equitativa. Sin embargo, su éxito depende de un entorno político, cultural y educativo que favorezca la innovación y valore la diversidad epistémica (Freire, 1970; Walsh, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: La Nueva Mestiza*. San Francisco: Libros de la tía Lute.

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: La Nueva Mestiza*. Libros de la tía Lute.

Bhabha, H. (1994). *La ubicación de la cultura*. Routledge.

Bhabha, HK (1994). *La ubicación de la cultura*. Routledge.

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750–1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.

Dussel, E. (1995). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. Nueva Utopía.

Escobar, A. (2007). *Mundos y saberes de otra manera: El programa de investigación sobre modernidad/colonialidad latinoamericana*. *Estudios Culturales*, 21(2-3), 179-210.

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Hall, S. (1997). *Representación: representaciones culturales y prácticas significativas*. SAGE Publications.

Lugones, M. (2008). *La colonialidad del género*. En M. Moraña, E. Dussel & C. Jáuregui (Eds.), *La colonialidad en general: América Latina y el debate poscolonial* (págs. 369-390). Prensa de la Universidad de Duke.

Maldonado-Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser*. *Estudios Culturales*, 21(2-3), 240-270.

Mignolo, W. (2011). *El lado más oscuro de la modernidad occidental: futuros globales, opciones descoloniales*. Duke University Press.

Mirzoeff, N. (2015). *Cómo ver el mundo*. Akal.

Mitchell, WJT (2002). Mostrar lo que se ve: una crítica de la cultura visual. *Journal of Visual Culture*, 1(2), 165-181.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.

Santos, B. de S. (2018). *El fin del imperio cognitivo: la llegada de la era de las epistemologías del Sur*. Duke University Press.

Santos, B. de S. (2018). *Epistemologías del Sur: Justicia contra el epistemicidio*. Routledge.

Smith, LT (1999). *Metodologías descolonizadoras: investigación y pueblos indígenas*. Zed Books.

Spivak, GC (1988). ¿Puede hablar el subalterno? En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxismo y la interpretación de la cultura* (pp. 271-313). University of Illinois Press.

Tarlau, R. (2019). *Ocupar escuelas, ocupar tierras: cómo el movimiento de los trabajadores sin tierra transformó la educación brasileña*. Oxford University Press.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y pedagogía decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Interculturalidad, estado, sociedad* (págs. 65-88). Ediciones Abya-Yala.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO: HERRAMIENTAS PARA LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

COLLECTIVE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE: TOOLS FOR PARTICIPATORY RESEARCH

Investigación original

Derlis Ortiz Coronel.
Rubens Lacerda de Sá.

Recibido: 07/02/2025 **Aceptado:** 28/03/2025

<https://editorial.uaw.edu.ec/construccion-colectiva-del-conocimiento/>

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1687-2981>

Dirección General de la Educación Escolar Indígena
Universidad Nacional de Asunción
email: derlis.ortiz@mec.edu.py

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

Häme University of Applied Sciences, Investigador del Educational
Research Centre, Hämeenlinna, Finlandia

Universidade Federal de São Paulo, PPG Educação y Salud,
Guarulhos-São Paulo, Brasil
email: rubens.sa@unifesp.br



Núm. 3, enero - junio, 2025

ISSN 3028-8584 • e-ISSN 3028-8592

editorial.uaw.edu.ec/revista-cientifica-amawtakuna

editorial@uaw.edu.ec

RESUMEN

Considerando la necesidad de involucrar a todos los actores sociales en nuestros loci investigativos, se destaca la urgencia de diseñar metodologías y herramientas participativas. Nuestro objetivo es describir cómo estas metodologías pueden ser implementadas efectivamente en contextos de investigación social, aportando una perspectiva más inclusiva y colaborativa. Para ello, se procede a una revisión teórica en el marco que combina la plataforma metodológica arqueológica (Sá, 2023) y el Diagnóstico Rural Participativo (Expósito Verdejo, 2003). Los resultados obtenidos hasta el momento en una investigación postdoctoral en curso ya permiten dar fe de la efectividad de la propuesta (Sá & Ortiz Coronel, 2023). Por lo tanto, el aporte ofrecido representará un aporte significativo a la investigación social que busca beneficiar a los participantes de los fenómenos bajo esta metodología.

PALABRAS CLAVE:

Conocimiento, construcción colectiva, herramientas metodológicas, investigación participativa.

ABSTRACT

Considering the need to involve all social actors in our investigative *loci*, the urgency of designing participatory methodologies and tools is emphasised. Thus, we intend to present in this paper a proposal for a set of tools that aim at meeting this demand. To this end, we proceed to a theoretical review based on the framework that combines the archaeological methodological platform (Sá, 2023) and Participatory Rural Diagnosis (Expósito Verdejo, 2003). The results obtained so far in an ongoing postdoctoral research already allow us to attest to the effectiveness of the proposal (Sá & Ortiz Coronel, 2023). Therefore, the contribution offered will represent a gain for social research seeking to benefit participants in the phenomena under our scrutiny.

KEYWORDS:

Collective construction, knowledge, participatory research, methodological tools.

INTRODUCCIÓN¹

La construcción colectiva del conocimiento plantea retos significativos en la integración de las ciencias y los saberes populares para transformar la realidad. El conocimiento desde la perspectiva epistemológica busca en su circunstancia referirse a una relación simbiótica, entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, esta perspectiva generalmente se encuentra asociada a diversos paradigmas que buscan establecer sistemas estructurados de exploración de la realidad.

El objetivo de este trabajo es describir cómo estas metodologías pueden ser implementadas efectivamente en contextos de investigación social, aportando una perspectiva más inclusiva y colaborativa. Este artículo está estructurado en cuatro secciones: una revisión teórica de la investigación participativa, una descripción detallada de las técnicas seleccionadas, un análisis de casos de estudio donde se ha aplicado estas herramientas y finalmente, una discusión sobre el impacto potencial de estos métodos en la investigación social.

Este proceso, fundamentado en la Metodología Arqueológica Participativa (MAP) de Rubens Lacerda Sá y la teoría de Barney Glaser y Anselm Strauss, implica una participación democrática y equitativa en la inducción y deducción del conocimiento.

Este posicionamiento epistemológico contribuye principalmente en la necesidad de repensar las diferentes perspectivas occidentales que han marginado y desacreditado otras formas del conocimiento, particularmente aquellas de las sociedades del Sur Global (Sousa Santos, 2011). De ser así, hace falta una reinterpretación del diálogo en un contexto intercultural donde lo científico, los saberes populares, la cosmovisión y sabiduría indígena coexistan y se enriquezcan mutuamente. De ahí, es importante destacar el sentido de la investigación en este proceso, pues “creemos que la investigación participativa promueve la igualdad y la reciprocidad entre investigadores y participantes, permitiendo que ambas partes tengan un papel activo y decisivo en el proceso de estudio” (Sá & Ortiz Coronel, 2023, p.17).

En este sentido, la necesidad de interactuar con las fuentes vivas desde una mirada tanto crítica y respetuosa tiene una significancia superlativa. Por ello, la construcción colectiva del conocimiento debe entenderse desde una dinámica procesual. O sea, la unidad común puede co-elaborar en su diversidad en la creación, consolidación y difusión de los saberes y conocimientos, siempre y cuando la premisa sea una inte-

¹ Este artículo está basado en la investigación postdoctoral en curso del Dr. Derlis Ortiz Coronel (2022-2024) que se lleva a cabo en la Universidad Federal de São Paulo, Brasil, bajo la supervisión del Dr. Rubens Lacerda de Sá. Presentamos una parte de la combinación de la Metodología Arqueológica (Sá, 2023) y el Diagnóstico Rural Participativo (Expósito Verdejo, 2003).

racción constante en lo que se plantea como “teoría y práctica, idea y acción que se verían así sintetizadas, o en fructuoso intercambio, durante este período de dinamismo creador” (Fals Borda, 2015, p. 255).

En este modelo, la relación del investigador rasga la mirada hegemónica donde la autoridad es del que se supone especialista y se cree el único que puede generar el conocimiento. A partir de esta mirada hegemónica, dicho conocimiento posteriormente transporta datos a una fase unidireccional en la cual el punto de vista se convierte en la vista de un punto, la visión cartesiana de reorganizar. Mejía (2015), reinterpretada por Hasbún & Vásquez (2021), sintetiza esa idea cuando señala la circulación de una “convicción de un yo generador de conocimiento universal y que fundamentó [y sigue haciéndolo!] la concepción ideológica de la racionalidad moderna que encierra y domina otras formas de pensamiento” (p. 7).

Sin embargo, el reconocimiento de la construcción del saber vivo se materializa a través de las interacciones, debates, experiencias compartidas y la combinación de una diversidad de perspectivas, para transformarse en un espacio de cambio, reflexión y crecimiento comunitario.

Esto exige una visión participativa de los procesos investigativos principalmente desde la mirada anticolonial (Cusicanqui, 2021; Sá, 2022). Fals Borda (2015), al trazar una crítica a las ciencias sociales latinoamericana, principalmente a la sociología, establecen la necesidad de reorientarse en lo que se denomina servilismo intelectual, donde la adopción casi ciega de los modelos teóricos y conceptos desadaptados a nuestro medio, pero que tienen sus referentes en Europa y los Estados Unidos, para tratar de “andar sola” y ensayar su propia interpretación de sus realidades (p. 224). Estos autores desde la mirada decolonial abogan por una independencia intelectual donde América Latina desarrolle su propia interpretación y comprensión de sus realidades.

En este sentido, la construcción colectiva necesita un investigador que salga de los parámetros de la arrogancia del autoritarismo, como menciona Freire “la ceguera de su cientificismo o en la insensibilidad de su sectarismo, no perciben que nadie nace hecho, que nadie nace marcado para eso o aquello” (2023, p. 116). De esa manera, se recalcan algunos aspectos clave de la capacidad de interacción y el diálogo, el respeto a la diversidad, la interpretación del contexto social, el aprendizaje continuo, desafiando la autoridad tradicional y puesta en práctica de las acciones de mejora.

En fin, la participación comunitaria en la construcción de saber da una especial atención a la diversidad de las voces y experiencias, para una comprensión profunda

y significativa de la realidad social. Esta aproximación holística y participativa se enriquece con una variedad de herramientas metodológicas donde se asegura que la investigación sea relevante, inclusiva y responda a las necesidades de la comunidad.

METODOLOGÍA

Uno de los grandes desafíos en la construcción del conocimiento colectivo es el desarrollo de una metodología en la cual la recolección de datos, vivencias y experiencias pueda ser realizada participativamente, donde la articulación de las ciencias y el saber popular logren ser utilizados para la transformación de la realidad (Durstun & Miranda, 2002). Se recalca que la Metodología Arqueológica (Sá, 2023) parte de los presupuestos epistemológicos de la teoría fundamentada en la que Barney Glaser y Anselm Strauss (1967), a diferencia de otros enfoques que comienzan de una teoría preconcebida, se basa en una dinámica en la cual todos los involucrados en la investigación participan de un proceso de inducción y deducción. Dicho proceso sirve para “estructurar, reestructurar, ordenar y reordenar el razonamiento a través de operaciones mentales sistematizadas que se retroalimentan de la realidad social con el blanco de comprenderla de forma coherente, lógica y ordenada” (Sá, 2023, p. 14).

Asimismo, “los datos [pueden] venir de entrevistas, observaciones, documentos y otras fuentes de información con datos cualitativos” (Bérnard Calva et al., 2016, p. 17). Dichos elementos son contruidos valiéndose de diversas herramientas y de modo colectivo con la comunidad para que la interacción contribuya a que se refleje la realidad sociohistórica y cultural de todos los involucrados en su producción.

Para el logro de estos procesos metodológicos, una de las experiencias más significativas se encuentra en el Diagnóstico Rural Participativo (DRP), que se define como “un conjunto de técnicas y herramientas que permite que las comunidades hagan su propio diagnóstico y de ahí comiencen a autogestionar su planificación y desarrollo” (Expósito Verdejo, 2003, p. 7).

La participación, eje nodal en la construcción colectiva del conocimiento

Cuando la reflexión comunitaria se traduce en la pluralidad de las voces donde las personas se sientan parte de la transformación, se puede decir que la participación ha cumplido con su principal función. La participación comunitaria incluye las voces de niños, jóvenes, adultos, ancianos, de los marginados, los líderes, etc. De ahí, se debe ayudarlos a ser conscientes de que las realidades y saberes se encuentran en el rescate del valor de la palabra, pues “los otros nunca les habían puesto atención a estos saberes, ¡nunca! más bien desvalorizado siempre” (García Salazar & Walsh McDonald, 2017, p.133).

La investigación participativa, vista como un proceso de transformación comunitaria, se centra en la interpretación certera de la realidad. En este contexto, el concepto de “auscultar”, que va más allá del simplemente escuchar, pues materializa transversalmente la capacidad del investigador de captar la palabra correcta en el contexto correcto (Sá, 2023). Franca (2021, p. 35), al referirse a Edgar Morín, propone “indagar y auscultar factores históricos sociales, psíquicos y antropológicos que han hecho que la humanidad esté sumida más que ninguna época”.

Sin embargo, no toda participación consigue lograr la auscultación, pues algunas pueden ser superficiales o meramente formales, sin llegar a una verdadera auscultación, mientras que otras alcanzan a ser más profundas y significativas, permitiendo una comprensión más rica y detallada del contexto o tema estudiado. Por ende, la misma puede ser clasificada en diferentes niveles de concreción como se demuestra en el cuadro 1.

Cuadro 1: Niveles de participación de los sujetos en la construcción del conocimiento

Nivel de participación	Características	Auscultación	Consideraciones
Desconocimiento	Ausencia de conocimiento o información sobre el proyecto de investigación	No hay participación o reconocimiento del proyecto de investigación	Importante para proyectos en etapas muy iniciales o en comunidades no informadas
Pasividad	Los objetivos y actividades son impuestas sin involucrar al grupo objetivo.	Los beneficiarios no contribuyen ni participan en el proyecto de investigación.	Común en proyectos con riesgo de baja aceptación y sostenibilidad.
Recepción de información	Los sujetos reciben información, pero no interactúan.	Los sujetos son informados, pero no activos.	Útil para difundir información, pero limitado en términos de participación real.
Fuentes de información	Se recolecta información del grupo objetivo sin su participación	El grupo objetivo proporciona datos, pero no participa en el análisis o decisiones	Mejora la relevancia del proyecto, pero mantiene la autoridad de los investigadores

Nivel de participación	Características	Auscultación	Consideraciones
Consulta	Se solicita la opinión del grupo focal, pero sin poder de decisión.	Se consideran opiniones, pero el control final está en manos del equipo del proyecto.	Mejora la relevancia del proyecto, pero mantiene la autoridad con los implementadores.
Participación incentivada	La participación se fomenta a través de incentivos materiales.	Participación limitada a actividades específicas con incentivos.	Puede mejorar la participación a corto plazo, pero puede ser insostenible.
Participación funcional	Los sujetos participan en las actividades con objetivos preestablecidos.	Participación en la implementación, con alguna influencia en las decisiones.	Fomenta la implicación y desarrollo de habilidades, pero con objetivos limitados.
Participación iterativa	Inclusión desde la fase de análisis hasta la ejecución.	Participación completa en todas las fases, con poder de decisión compartido.	Maximiza el empoderamiento y la sostenibilidad del proyecto.
Autogestión y liderazgo comunitario	Iniciativa y gestión completas por parte de la comunidad.	Liderazgo y control totales de la comunidad sobre el proceso.	Fomenta la independencia y la sostenibilidad a largo plazo, pero requiere capacidades fuertes.

Nota: Elaboración propia basada en Expósito Verdejo (2003, p. 12)

La planificación del trabajo de auscultación en el campo

Teniendo en cuenta la relevancia de la participación de la comunidad como eje principal de la auscultación de los fenómenos sociales, donde la metodología arqueológica (Sá, 2023) y el DRP (Expósito Verdejo, 2003) incorporan la mirada epistemológica cualitativa fundada en un proceso de deducción e inducción, el investigador debe considerar elementalmente algunas etapas de organización y planificación de su trabajo de campo basadas en el principio de la democracia y respeto al sentido de la palabra.

No obstante, el investigador debe estar pendiente de la alerta de Geilfus (2009) que menciona dos errores comunes que pueden salir a flote durante el proceso de aplica-

ción del diagnóstico participativo y que el investigador debe evitar:

Improvisación: se falla en planificar el proceso y en explicarlo a la gente, y se “queda corto”; los métodos deben ser seleccionados en función de un objetivo claro. Superficialidad: se recolectan pocos datos, sin cruzar los métodos para profundizar y “triangular” las fuentes (p. 21).

La planificación del proceso de auscultación comunitaria se compone de siete pasos:

1. Se establecen metas claras y resultados esperados con líderes comunitarios.
2. Se conforma un equipo capacitado con miembros locales.
3. Se identifican participantes mediante asambleas
4. Se comprenden sus expectativas.
5. Se analizan necesidades de información.
6. Se eligen conjuntamente herramientas de investigación apropiadas.
7. Se diseña el diagnóstico con etapas, actividades y cronograma definidos por representantes comunitarios.

Este proceso promueve la participación y el consenso en cada etapa, asegurando que la investigación responda a las realidades y necesidades locales.

Portafolio de herramientas para la participación comunitaria

La Metodología Arqueológica Participativa (Sá, 2023), utiliza diversas estrategias de recolección de datos para generar el conocimiento. En este sentido, se presentan solo algunas de una serie de herramientas basadas en las cuatro técnicas mencionadas: dinámicas de grupo, visualización, entrevista y observación de campo. La idea fundamental de las mismas es “recoger hechos, contenidos, situaciones, conceptos y valores que reflejen la realidad en sus diversos aspectos y las interpretaciones que tienen sobre ellas” (Batista, 2021, p. 27).

Dinámicas de participación grupal

Se entiende por dinámicas de grupos como actividades “colectivas que tienen como objetivo promover la integración entre los miembros de un equipo y afianzar la confianza entre ellos” (UNIR FP, 2023, párr. 3). Una de las principales sugerencias para la aplicación de estas dinámicas es dejar en claro los objetivos del encuentro, donde los investigadores establecen metas claras y comparten con los demás integrantes. Otro elemento crucial es el lugar donde se realizarán las dinámicas. Este debe estar acorde a la cantidad de personas participantes y disponer de la organización espacial para la comodidad de todos.

Otro punto fundamental es la diversidad y equidad de las personas que participarán de la investigación pues se debe incluir a mujeres, jóvenes, adultos, ancianos y representantes de diferentes pueblos identificando los grupos clave, donde exista una cuota de representación de cada grupo demográfico, la participación comunitaria en la selección y la revisión y ajuste continuo, que asegure la diversidad y equidad. Ante esta diversidad, es relevante utilizar medios comunicacionales que superen las barreras lingüísticas y de alfabetización por medio de la utilización de imágenes, símbolos y traducción simultánea que pueden aportar metáforas conceptuales.

Cabe recalcar que las dinámicas de grupo no se limitan solo a la recolección de datos, sino que es un enfoque integral que se aplica en todas las etapas del proceso investigativo. Según Geilfus (2009), existe diversas técnicas de participación que pueden utilizarse en el diseño y planificación, en la selección de los participantes, recolección de datos, análisis de datos y la discusión de los hallazgos. Este enfoque garantiza que la investigación sea relevantes, inclusiva y responda a las necesidades y realidades de la comunidad.

Cuadro 2: Técnicas asociadas a las dinámicas

Técnicas de dinámicas de grupo	Aspectos metodológicos
Lluvia de ideas	Se alienta a los participantes a aportar ideas sin censura ni crítica inmediata, lo cual promueve la creatividad y puede dar lugar a soluciones innovadoras
Grupo Focales	Las discusiones dirigidas en grupos pequeños que buscan profundizar en temas específicos, recolectando percepciones y opiniones detalladas.
Juego de roles	Los participantes actúan en escenarios para explorar y comprender diferentes perspectivas y dinámicas sociales.
Diario de campo	Los participantes o facilitadores llevan un registro escrito de observaciones y reflexiones que pueden utilizarse posteriormente. Esta herramienta puede integrarse en diversas fases de la investigación participativa. En la etapa de recolección de datos, sirve para anotar las observaciones detalladas y reflexiones sobre las interacción y respuestas de los participantes. Durante el análisis ayuda a identificar patrones o temas emergentes y finalmente, en la socialización de resultados.

Nota: Elaboración propia

Herramientas de visualización

Estas herramientas utilizan las fuentes gráficas como principal elemento para la participación pues la intención es que la comunidad pueda brindar sus ideas, opiniones, perspectivas, conocimientos sobre un tema en específico, sin las restricciones que pudieran aparecer debido a la multiplicidad o diversidad de niveles académicos, de escritura o interacción con los fenómenos investigados. De ser así, estos instrumentos facilitan la sistematización de los saberes y el acuerdo, lo que permite construir una opinión unificada mediante un consentimiento sistemático en la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, Geilfus (2009) plantea cuatro grandes grupos que utilizan las herramientas de visualización para la recolección de datos en las comunidades específicas, ya sean, mapas y esquemas, matrices, diagramas y flujogramas.

Los **mapas y esquemas** muestran el uso actual y limitaciones ecológicas, promoviendo el desarrollo sostenible. Los mapas sociales visualizan la estructura comunitaria y permiten identificar necesidades sociales. Los mapas de migración analizan patrones, causas y efectos migratorios, internos o internacionales. Por último, los mapas del futuro proyectan posibles escenarios a partir de tendencias actuales, ayudando a anticipar desafíos ambientales, económicos y sociales. Estas representaciones facilitan la comprensión integral de contextos complejos y fortalecen la toma de decisiones fundamentadas en investigaciones territoriales o comunitarias.

Las **matrices** son herramientas clave en la construcción participativa del conocimiento, facilitando el análisis y toma de decisiones. La matriz de comercialización permite entender el flujo de bienes y servicios dentro y fuera de la comunidad. La matriz de capas sociales ayuda a identificar vulnerabilidades y fortalezas según edad, género u ocupación. La matriz de organización comunitaria permite mapear entidades locales, sus recursos, roles y relaciones. Finalmente, la matriz de jerarquización por parejas sirve para priorizar ideas o problemas mediante comparaciones directas, reflejando la percepción colectiva. Estas matrices fortalecen el conocimiento comunitario y orientan acciones de desarrollo adecuadas al contexto.

Los **diagramas** o calendarios son herramientas útiles para analizar la ocurrencia temporal de fenómenos sociales. El diagrama histórico organiza eventos significativos que han influido en la estructura y cultura comunitaria, promoviendo la reflexión sobre la identidad colectiva. Los diagramas agrícolas visualizan el calendario de cultivos, permitiendo identificar periodos críticos y mejorar el uso de recursos. Por su parte, el diagrama de actividades comunitarias muestra cómo se distribuye el tiempo

en tareas cotidianas, trabajo y ocio, identificando desigualdades y oportunidades de mejora. Estas herramientas facilitan el análisis participativo del tiempo y ayudan a planificar intervenciones adaptadas al contexto social y productivo.

Los **flujogramas**, son herramientas analíticas que permiten visualizar relaciones de causa y efecto en procesos comunitarios. El flujograma de árbol de problemas identifica un problema central, sus causas y consecuencias, promoviendo una visión holística. El flujograma de Venn analiza relaciones e interacciones entre actores sociales, destacando áreas de colaboración o conflicto. El flujograma de comercialización mapea canales de distribución y detecta debilidades y oportunidades en la cadena comercial. Por último, el diagrama de corte o transecto representa secciones del territorio para examinar aspectos físicos, biológicos y sociales. Estas herramientas fortalecen la construcción colectiva del conocimiento y la planificación contextualizada.

Entrevista y comunicación oral

La entrevista dentro de la construcción colectiva del conocimiento ocupa un espacio preponderante para la recolección de datos desde la perspectiva de la dialógica, en la que dos o más personas parten de una gama de preguntas normalmente abiertas y semiestructuradas para proponer el tema y abordar de manera efectiva las ideas sobre la misma (Huairé-Inacio et al., 2022). Esta técnica se fundamenta principalmente en la posibilidad de recopilar información detallada sobre la dinámica comunitaria, detallando los problemas y las oportunidades que se observan en el medio social.

Las modalidades pueden ser variadas y establecidas principalmente sobre la lógica de la triangulación de los datos a partir de los enfoques anteriores de las dinámicas de grupo y la visualización. En este caso, pueden ser individuales o grupales, donde se discuten temas en base a ejes problemáticos y a lo mejor se exploran a profundidad las experiencias, opiniones y conocimientos sobre la realidad social emergente.

Otro punto no menor es el reconocimiento del idioma que manejan los individuos en la sociedad, respetando la lengua materna, entendida esta como “el idioma con mayor competencia oral que las personas utilizan en su interacción en su familia y comunidad” (Ortiz Coronel, 2020, p. 22). La aplicación de estas herramientas se enriquece fundamentalmente en comunidades indígenas o en países bilingües – como es el caso de Paraguay – donde el respeto por la lengua materna en la investigación participativa es fundamental para una mejor comprensión y expresión de las ideas, además del reconocimiento cultural que fortalece la confianza y la colaboración, consiguiendo así un análisis más profundo al acceder a matices y significados que podrían perderse en la traducción.

Observación de campo

La observación como proceso fundamental de la investigación participativa es “la descripción auténtica de grupos sociales y de escenas sociales” (Goetz y LeCompte, 1988, citado por Shapiro, 2021, p. 11). Esto significa la inmersión del investigador en el entorno comunitario, principalmente cuando se habla de la observación participante. En este sentido, el investigador se integra a la comunidad, siendo partícipe de las actividades diarias y observando a sus miembros, esto puede variar en su duración e implica un compromiso a lo largo para entender el contexto general.

Las experiencias de primera mano pueden aportar en el estudio una mirada crítica sobre los comportamientos, interacciones, rituales, prácticas y normas sociales existentes en la comunidad que, por su complejidad y matices, pueden ser invisibles desde otro espacio de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Caso del Pueblo Guaná: El diagnóstico participativo en la construcción colectiva del currículum educativo indígena

El pueblo Guaná se encuentra asentada en la región oriental del Paraguay con una población de 512 habitantes (INE, 2023). La familia lingüística a la cual pertenece es la lengua Maskoy y una de las cinco existentes en el territorio nacional (SPL, 2019).

Según los registros históricos indican que a inicios del siglo XX fueron despojados de sus tierras debido a la instalación de fábricas para la explotación del tanino (Kalisch, 2023). Posteriormente, han sido reubicados en varias ocasiones hasta llegar al asentamiento actual donado por la Industria Nacional del Cemento (INC) en el distrito de Vallemí.

El Paraguay se encuentra en un proceso de transformación de las propuestas curriculares para las escuelas indígenas donde cada pueblo tiene la posibilidad de elaborar su propio diseño curricular. El caso Guaná, cuenta con una complejidad particular, como menciona Ortiz Coronel (2024) “el idioma se encuentra en peligro de extinción, únicamente tres ancianas del pueblo son hablantes de la lengua, donde el guaraní paraguayo se convierte en L1, el castellano L2 y relegando como L3 el Guaná” (p. 947).

Es importante destacar que dicho proceso de elaboración del currículum se halla en la etapa de diagnóstico, donde se ha optado por la utilización de las diversas

herramientas participativas en la comunidad del Rio Apa, Departamento de Concepción. En este sentido, la fase de planificación del proceso de diagnóstico consistió en el establecimiento de metas y objetivos del encuentro, donde se indicaron los resultados y el impacto. La conformación del equipo fue realizada con las autoridades educativas del MEC y los líderes comunitarios.

En la selección de participantes se ajustaron a los siguientes criterios:

- Estudiantes: Niños y jóvenes del pueblo Guaná en diferentes niveles educativos.
- Padres y Familias: Familiares de los estudiantes, con un énfasis especial en aquellos que mantienen prácticas culturales tradicionales.
- Educadores: Maestros y gestores escolares, tanto de dentro como de fuera de la comunidad Guaná.
- Líderes Comunitarios y Ancianos: Figuras respetadas dentro de la comunidad que poseen conocimientos tradicionales y autoridad cultural.
- Expertos en Cultura Guaná: Investigadores, académicos o personas con conocimientos especializados en la historia, lengua y cultura del pueblo Guaná.

Con relación a la comprensión de expectativas, se han formulado algunas interrogantes dirigidas a los sectores comprometidos en la elaboración del currículum:

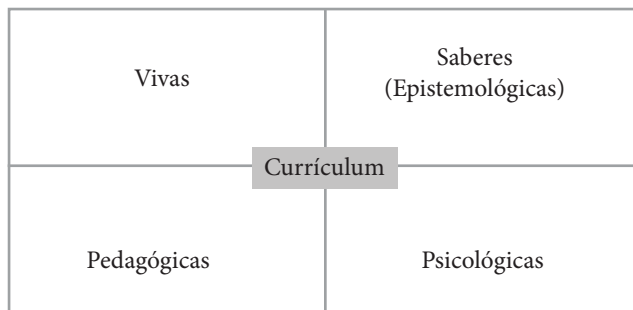
Para Estudiantes: ¿Cómo te gustaría que se enseñaran las tradiciones y la cultura Guaná en la escuela?

Para Padres y Familias: ¿Cuáles son tus expectativas respecto a la educación de tus hijos en relación con la cultura Guaná?

Para Educadores: ¿Qué recursos o formación necesitarías para integrar efectivamente la cultura Guaná en el currículum?

Para Líderes Comunitarios y Ancianos: ¿Qué aspectos de la cultura Guaná consideras esenciales para incluir en el currículum escolar?

Figura 1 - Análisis de necesidades para construcción del currículum del pueblo Guaná



Fuente: Elaboración Propia

La elección de herramientas para ejecución del diagnóstico participativo fue:

- a. Dinámicas de grupo: lluvia de ideas y grupos focales
- b. Visualización:
 - Mapas: recursos naturales, sociales, de migración y del futuro
 - Matrices: capas sociales y organización comunitaria
 - Diagramas: histórico, estacional, actividades comunitarias, tareas domésticas, educación.
 - Flujogramas: venn y transecto
- c. Entrevista y comunicación grupal: líderes comunitarios, líderes educativos del pueblo, sabios y sabias
- d. Observación participante: recorrido por la comunidad

En la fase de aplicación de los procesos se realizaron atendiendo las informaciones necesarias y las características de los integrantes del grupo. En este sentido, la participación de los estudiantes, educadores y líderes garantiza que el currículum sea relevante y respetuoso con la identidad del pueblo Guaná.

Con la utilización de los mapas se pudo realizar un estudio de la accesibilidad educativa, atendiendo la ubicación de la institución escolar con los hogares de los estudiantes para identificar barreras geográficas al acceso a la educación. Además, ayudó al análisis de necesidades educativas para identificar donde faltan infraestructuras educativas clave y explorar cómo la escuela se relaciona e interactúa con otros espacios comunitarios y su impacto en el bienestar del estudiante.

Cuadro 3 - Resultados obtenidos con mapas utilizados

Mapas	Resultados obtenidos en el proceso de aplicación
Sociales	• Localización de hogares extendidos para comprender cómo las redes familiares brindan apoyo educativo y social • Localización de la proximidad de los centros de salud a las escuelas y su impacto en la salud y asistencia de los estudiantes. • Identificación de áreas alta y baja seguridad para la comprensión de cómo afecta la participación de los niños y jóvenes en actividades educativas y comunitarias. • Localización de áreas con menor acceso a recursos educativos y sociales para dirigir intervenciones específicas.
Migración	• Análisis de patrones migratorios que pueden afectar la composición estudiantil y las necesidades educativas. • Diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística resultante de la migración. • Identificación de áreas donde la migración ha incrementado la demanda de servicios educativos específicos. • Comprensión de los factores que impulsan la migración y sus efectos en los resultados educativos.
Futuro	• Predicción de cambios en la población y como afectarían la demanda de los servicios educativos. • Planificación de infraestructura educativa, basándose en las necesidades de la comunidad. • Previsión de desafíos ambientales sobre cambios en el contexto comunitario.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al uso de las matrices, se aplicaron dos herramientas en particular, las capas sociales y organización comunitaria, donde se destacaron los siguientes datos que se presentan a continuación:

Cuadro 4 - Resultados obtenidos con las matrices utilizadas

Matriz	Resultados obtenidos en el proceso de aplicación
Comercialización	• Integración del estudio de la economía local en el currículum educativo, donde los miembros y estudiantes mapean la producción y comercialización comunitaria. • Análisis de los recursos locales utilizados y comercializados, conectando con la geografía y la economía local con el aprendizaje. • Posibilidades de proyectos emprendedores estudiantiles para la generación de canales de distribución y comercialización.
Capas sociales	• Creación de programas educativos que consideren las necesidades específicas de diferentes grupos, basándose en la edad, género y estatus económico. • Estudio de las características sociales que afectan el acceso y la calidad en la escuela. • Identificación de las necesidades y recursos de la comunidad para la implementación de iniciativas educativas, en especial las sanitarias.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los diagramas utilizados en el proceso de recolección de datos para la construcción colectiva del currículum educativo del pueblo Guaná, se pudo divisar los siguientes tipos de resultados:

Cuadro 5 - Resultados obtenidos con los diagramas utilizadas

Diagramas	Resultados obtenidos en el proceso de aplicación
Histórico	• Creación de una línea de tiempo que exploró y discutió eventos históricos clave y su impacto en la comunidad. • Comprensión de las diferentes culturas y comunidades a través del análisis de su historia. • Lectura de la historia del pueblo, ayudando de esta manera a comprender su identidad.
Agrícolas	• Análisis de las actividades agrícolas pueden integrarse a la enseñanza para las prácticas de siembra, rotación de cultivos y gestión de recursos naturales. • Comprensión de los ciclos de cultivo locales y su impacto en la economía y el medio ambiente. • Examinación de los patrones de cultivo y su impacto en la dinámica social y económica de la comunidad educativa.
Actividades comunitarias	• Comprensión de las dinámicas sociales y económicas de cómo los diferentes miembros de la comunidad distribuyen el tiempo, y como la educación de los estudiantes se incorpora en la rutina diaria de las familias. • Análisis de las tareas y responsabilidades se distribuyen entre géneros, promoviendo la conciencia sobre la equidad de género. • Gestión del tiempo en la escuela, como se organiza la enseñanza de los estudiantes sobre la gestión eficiente en aula por los docentes.

Fuente: Elaboración propia

Impacto del uso de herramientas participativas en los contextos educativos

Las herramientas contribuyeron principalmente en la generación de saberes necesarios para el proceso de elaboración del diseño curricular educativo principalmente para el nivel de educación inicial y educación escolar básica.

Además, se puede mencionar que el diagnóstico del análisis del saber (primera fuente curricular) los datos extraídos han colaborado a identificar cómo los conocimientos y prácticas culturales del pueblo Guaná se integran en la enseñanza, permitiendo desarrollar un currículum que no transmite conocimientos, sino también refleja la forma en que la comunidad comprende y se relaciona con el mundo.

Con relación al diagnóstico pedagógico, la información obtenida puede aportar para el diseño de estrategias de enseñanzas coherentes con las tradiciones y prácticas culturales del pueblo Guaná, donde las metodologías respeten y potencien estas particularidades, siendo de esta manera una educación más relevante y significativa.

Las fuentes vivas, subrayan la importancia de la participación comunitaria en la educación, donde las herramientas participativas sirvieron para entender mejor las necesidades, expectativas y dinámicas sociales de la comunidad, asegurando a que el currículum contribuya al fortalecimiento comunitario y a la preservación cultural.

El currículum Guaná brinda un destaque a la fuente sentipensar, que implicó reconocer y valorar no solo los conocimientos y prácticas culturales, sino las emociones y percepciones asociadas a su cultura, su comunidad y cómo esto puede ser incorporado de manera respetuosa y efectiva en la educación.

CONCLUSIONES

La integración de diversas herramientas participativas y la aplicación de los procesos de la metodología arqueológica participativa (Sá, 2023) combinada al DRP (Expósito Verdejo, 2003) constituyen un enfoque relevante para la construcción colectiva del conocimiento en comunidades no solo rurales sino urbanas (Sá, 2023). Las mismas se estructuran sobre un razonamiento coherente, lógico y ordenado, basado en un proceso interactivo de inducción y deducción donde la participación comunitaria es crucial para este enfoque, empleando una variedad de herramientas y técnicas participativas.

El objetivo principal es describir cómo estas metodologías pueden ser implementadas efectivamente en contextos de investigación social, aportando una perspectiva más inclusiva y colaborativa, asegurando que su conocimiento, experiencias y perspectivas sean esenciales para la generación de teorías y procesos de mejoramiento de calidad de vida.

La aplicación efectiva de esta perspectiva metodológica, tomando como génesis los datos empíricos que emerjan directamente de los sujetos, darán mayor validez para la generación de teorías que aseguren una posible solución o estrategias que sean pertinentes a la realidad local, aumentando su relevancia y efectividad.

En este sentido, las diferentes herramientas que corresponden a las dinámicas de grupo, la visualización, la observación de campo y las entrevistas, proporcionan una mirada holística de la realidad y a la vez son complementarias en esencia y

consistencia. Por ello, permitirán la construcción colectiva del conocimiento, donde la participación de los miembros de la comunidad involucrada en la investigación propiciará la interpretación más profunda y contextualizada de los problemas y sus potenciales soluciones.

La metodología aporta un enfoque holístico, atendiendo aspectos sociales, económicos, culturales y ambientales, y enfatizan la inclusión, la diversidad, el respeto por la lengua materna y la representatividad equitativa en la investigación participativa. La multidisciplinariedad y la colaboración promueve una participación efectiva y significativa de la comunidad en la construcción del conocimiento, asegurando que la investigación sea relevante y responda a las necesidades locales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista, G. G. (2021). *Compendio de Pedagogía*. Pueblo y Educación.

Bérnard Calva, S., Corbin, J., Natera Rey, G., Mora Ríos, J., Pérez Serrano, V., Zalpa Ramírez, G., & Nocetti de la Barra, A. (2016). *La teoría fundamentada: Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Brainon, M. (2018, noviembre 14). ¿Qué debe tener una buena observación en campo? *Claves para realizar una buena observación en campo*. <https://martinbrainon.com>

Burbano, A. C. (2006). *Planeación participativa: Diagnóstico, plan de desarrollo y evaluación de proyectos*. Universidad del Valle.

Charur, C. Z. (2001). *La Didáctica Grupal*. Editorial Progreso.

Coronel, D. O., Sá, R. L. de, Trigo, L., & Campos, J. R. P. (2024). *Proyecto Guaná IA: Innovación en la enseñanza de la lengua en riesgo*. *Lengua y Sociedad*, 23(2), Article 2. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.28279>

Cusicanqui, S. R. (2021). *Ch'ixinakax utxiwa: Uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. n-1 Edições.

Durston, J., & Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. CEPAL.

Expósito Verdejo, M. (2003). *Diagnóstico rural participativo: Una guía práctica*. Centro Cultural Poveda.

FAO. (s.f.). *Análisis de género y desarrollo forestal: Manual de capacitación y aplicación*. <https://www.fao.org/3/x5246s/X5246s05.htm>

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo Veintiuno Editores.

Franca, A. C. (2021). *Homenaje a Edgar Morín: Una mente luminosa, madálica y compleja*. Universidad de Huelva.

Francia, A., & Mata, J. (2019). *Dinámica y técnicas de grupos*. Ediciones de la U., Editorial CCS.

Freire, P. (2023). *Política y educación: Ensayos para reinventar el mundo*. Siglo XXI Editores.

García Salazar, J., & Walsh, C. (2017). *Pensar sembrando y sembrar pensando con el Abuelo Zenón*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Geilfus, F. (2009). *80 herramientas para el desarrollo participativo: Diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. https://repositorio.iica.int/items/29447d42-b0a4-4761-9b11-079312b74d26?utm_source=

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.

Hasbún, S. D. L., & Vásquez, H. G. C. (2021). *Investigación Acción Participativa: Vinculación con la epistemología del sujeto conocido, desarrollo histórico y análisis de sus componentes*. *Espacio Abierto*, 30(3), 145-168.

Huaire-Inacio, E. J., Marquina-Luján, R. J., Horna-Calderón, V. E., Llanos-Miranda, K. N., Herrera-Álvarez, Á. M., Rodríguez-Sosa, J., & Villamar-Romero, R. M. (2022). *Tesis fácil: El arte de dominar el método científico*. Casa Editorial Analética.

INE. (2023). *El Instituto Nacional de Estadística (INE) dio a conocer los resultados preliminares del octavo Censo Nacional de Población y viviendas 2022 (CNPV 2022), y el cuarto Censo Indígena este jueves 31 de agosto*. <https://www.ine.gov.py/>

Kalisch, H. (2023). *Alhpeema vana. Las palabras de los guaná. Diccionario básico de la lengua guaná con traducciones al guaraní y al castellano*. Nengvaanemkeskama Nempayvaam Enlhet & Secretaría de Políticas Lingüísticas.

Ortiz Coronel, D. (2020). El diseño bilingüe guaraní-castellano en el sistema educativo paraguayo: Una reflexión sobre su desarrollo curricular en 25 años de ejecución. *El Toldo de Astier*, 11(20-21), 10-30.

Ortiz Coronel, D. (2023). *Alhpeema vana: las palabras de los guaná. La lengua como simbiosis del currículum anticolonial*. En J. Franzi (Org.), *Caderno de Trabalhos do I Congresso Internacional de Educação e Currículos Latino-Americanos: Construindo Redes a partir de uma Abordagem Interdisciplinar* (pp. 142-144). Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Sá, R. L. (2022). *Por uma filosofia da migração em perspectiva anticolonial*. UNIFESP.

Sá, R. L. (2023). *Metodologias arqueológicas para o pesquis-a-dor social*. *Revista Diálogos em Educação*, 4(2), jul-dez., 1-26.

Sá, R. L., & Ortiz Coronel, D. (2023). *Un vistazo anticolonial de la cosmovisión indígena del currículum en Paraguay*. *Interterritórios*, 9(18), e258772, 1-19. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258772>

Serrano, M. M. (2011). *Metodología y técnica participativa: Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Editorial UOC.

Shapiro, A. M. E. A. (2021). *Los semaforistas poblanos*. Casa Editorial Analética.

SPL. (2019). *Secretaría de Políticas Lingüísticas ¿Cuántas lenguas indígenas hay en Paraguay?* <https://www.spl.gov.py/cuantas-lenguas-indigenas-hay-en-paraguay>

Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur: Utopía y Praxis Latinoamericana*. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*.

UNIR FP. (2023). *Dinámicas de grupos que necesitas*. UNIR FP. <https://unirfp.unir.net/revista/comercio-marketing/dinamicas-grupos/>

**ANÁLISIS HERMENÉUTICO DE LA OBRA
“MITOS Y RELATOS DEL PUEBLO CHACHI”**

**HERMENEUTIC ANALYSIS OF THE WORK
“MYTHS AND STORIES OF THE CHACHI PEOPLE”**

Artículo Científico – Análisis Literario

Renatha Lissette Añapa Añapa.

Recibido: 05/03/2025 **Aceptado:** 28/04/2025

<https://editorial.uaw.edu.ec/analisis-hermeneutico-de-la-obra-mitos-y-relatos-del-pueblo-chachi/>

ORCID 0009-0007-1056-7798

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí,
Manta, Ecuador

email: renatha.anapa@pg.uleam.edu.ec



Núm. 3, enero - junio, 2025

ISSN 3028-8584 • e-ISSN 3028-8592

editorial.uaw.edu.ec/revista-cientifica-amawtakuna

editorial@uaw.edu.ec

RESUMEN

El estudio titulado Análisis hermenéutico de la obra “mitos y relatos del pueblo Chachi” tiene como objetivo principal promover la visibilidad de la literatura chachi mediante un análisis hermenéutico que identifique los fenómenos culturales, sociales y narrativos presentes en la obra seleccionada. La metodología utilizada es cualitativa, basada en un enfoque hermenéutico que permite interpretar los mitos y relatos del pueblo chachi, analizando los símbolos, significados y valores culturales presentes en los textos. Se identifican elementos clave de la cosmovisión chachi, tales como la conexión espiritual con la naturaleza, los elementos mitológicos y las narrativas comunitarias. Los resultados obtenidos revelaron la importancia de estos relatos como medio para transmitir sabiduría ancestral, preservando la identidad cultural y el vínculo con el entorno natural. Además, se destacó la relevancia de la literatura chachi en la promoción del diálogo intercultural, ya que permite una mayor comprensión de su visión del mundo y fomenta el respeto hacia otras culturas. En términos de difusión, se evidenció la necesidad de un mayor reconocimiento y visibilidad de la literatura chachi en los espacios académicos y culturales para asegurar su preservación y transmisión a las nuevas generaciones.

PALABRAS CLAVE:

Literatura chachi, Cosmovisión, Hermenéutica, Mitos y relatos, intercultural

ABSTRACT

The main objective of the study entitled Hermeneutic analysis of the work “myths and stories of the Chachi people” is to promote the visibility of chachi literature through a hermeneutic analysis that identifies the cultural, social and narrative phenomena present in the selected work. The methodology used is qualitative, based on a hermeneutic approach that allows interpreting the myths and stories of the chachi people, analyzing the symbols, meanings and cultural values present in the texts. Key elements of the chachi cosmovision are identified, such as the spiritual connection with nature, mythological elements and community narratives. The results obtained revealed the importance of these narratives as a means of transmitting ancestral wisdom, preserving cultural identity and the link with the natural environment. In addition, the relevance of chachi literature in promoting intercultural dialogue was highlighted, as it allows a greater understanding of their worldview and fosters respect for other cultures. In terms of dissemination, the need for greater recognition and visibility of chachi literature in academic and cultural spaces to ensure its preservation and transmission to new generations was highlighted.

KEYWORDS:

K chachi literature, Cosmovision, Hermeneutics, Myths and stories, Intercultural

INTRODUCCIÓN

El estudio de la cultura y la identidad de los pueblos constituye un fenómeno intrínsecamente complejo, en el que intervienen diversos factores que resultan determinantes tanto en el análisis causal como en el relacional. Esta complejidad surge, precisamente, de la imposibilidad de reducir o simplificar los fenómenos (Morin, 1990). Se manifiesta como una propiedad sistémica que atraviesa todos los aspectos del objeto de estudio, de manera que un enfoque disciplinario aislado o fragmentado resulta insuficiente para comprender la unidad e integralidad del fenómeno (Capra, 1996).

En Ecuador, la literatura oral aún perdura como una forma de expresión artística tradicional, caracterizándose por la transmisión de información, sucesos y experiencias de un grupo o colectivo social. Esta literatura permite evocar realidades, sentimientos y emociones propias, preservadas a través del poder imaginativo de quienes la comparten. En varias zonas del país, los mitos y leyendas están ampliamente presentes, destacándose por su riqueza y calidad. "Sus protagonistas son personajes mágicos que forman parte de la cosmovisión de las diversas regiones" (Arboleda, 2006, p. 7).

Destaca cómo los mitos y leyendas representan elementos esenciales dentro de la cosmovisión de las distintas regiones del país. Se observa que estos relatos, al incorporar personajes mágicos, no solo fortalecen la identidad cultural de las comunidades, sino que también sirven como vehículos para la transmisión de conocimientos y valores ancestrales.

Según la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE, 2019), las lenguas maternas son esenciales para la preservación de la historia, costumbres y modos de pensamiento únicos de los pueblos indígenas. En Ecuador, 18 pueblos y 15 nacionalidades hablan 14 lenguas maternas, entre ellas el Chapala, lengua del pueblo chachi. Sin embargo, debido a la falta de difusión y percepción de su idioma y cultura, el Chapala está en peligro de extinción, al igual que otras lenguas indígenas, según el Atlas de las Lenguas en Peligro (UNESCO, 2001). Por tanto, no apreciar las historias, leyendas y mitos chachi lleva al desconocimiento de su propio legado cultural.

Las lenguas maternas son fundamentales para la preservación de la historia, costumbres y modos de pensamiento únicos de los pueblos indígenas. Estas lenguas son el vehículo de transmisión de conocimientos ancestrales, tradiciones, valores culturales y una forma única de entender el mundo.

En su libro *Cosmovisión de la nacionalidad Chachi*, Wilson Añapa (2018) destaca la importancia de conservar y visibilizar estas historias ancestrales, que con el tiempo

han comenzado a ser percibidas como meros relatos. La investigación hermenéutica busca, por lo tanto, revalorizar estos mitos como formas literarias significativas que reflejan la cosmovisión chachi y que ofrecen a cualquier lector una comprensión profunda de esta cultura ancestral. La cosmovisión chachi, la visión del mundo de la nacionalidad chachi en Ecuador, se expresa a través de la relación con el mundo natural, la salud, la enfermedad, la espiritualidad, y la cultura, como la música y la danza.

Un ejemplo de ello es la figura de los “grandes Mirukula”, líderes o ancestros espirituales del pueblo chachi, quienes, según la tradición, poseen la capacidad de transformarse en tigres para guiar a su gente en la búsqueda de nuevas tierras, aportando así un matiz de misticismo y emoción a sus relatos. Esta migración fue liderada por los ancianos de la comunidad, quienes al llegar a lo que hoy conocemos como la provincia de Esmeraldas, determinaron que este sería el territorio ideal para establecerse (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, 2014).

El pueblo chachi, al igual que muchas culturas, concibe el mundo como una creación sagrada de uno o varios dioses, quienes dieron origen a la naturaleza, el espacio y al ser humano, estableciendo un vínculo profundo entre lo divino y lo humano, bajo la idea de que este entorno fue creado “al servicio de los humanos” (Robalino et al., 2009).

En resumen, la visión del mundo del pueblo chachi, como la de muchas otras culturas, se basa en la idea de una creación sagrada que establece un vínculo profundo entre lo divino, lo humano y la naturaleza, donde esta última se considera un regalo valioso y sagrado. La “visión sincrética” implica la integración de elementos de diferentes sistemas de creencias, en este caso, la teología cristiana con otras ideas, para crear una comprensión más amplia del origen del bien y el mal.

Los mitos y relatos chachi, transmitidos oralmente de generación en generación, combinan elementos de la realidad con ficción, creando una narrativa rica en simbolismo. Un ejemplo de esto es la creencia en los “grandes Mirukula” que se transforman en tigres para guiar a su pueblo en la búsqueda de nuevas tierras, lo que añade un toque de misticismo y emoción a las historias (Añaña y Candelejo, 2013). Sin embargo, la literatura chachi enfrenta una grave invisibilización en el ámbito literario debido a la falta de difusión sistemática de sus tradiciones orales. Esta escasa visibilización no solo pone en riesgo su legado cultural, sino que también dificulta que las futuras generaciones puedan acceder a su herencia ancestral en un mundo dominado por la cultura escrita.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló siguiendo un orden lógico secuencial, basado en el diseño cualitativo, descriptivo y bibliográfico este enfoque permite analizar los fenómenos estudiados, describir sus elementos clave y respaldar el análisis con una síntesis teórica obtenida de fuentes académicas (Fuster, 2019). En primer lugar, se realizó una revisión documental de fuentes primarias y secundarias, tales como libros, artículos científicos y la obra *Mitos y relatos del pueblo chachi*, para establecer el contexto teórico y cultural.

En segundo lugar, se realizó un trabajo de campo en comunidades como Guayacana, Hoja Blanca y el norte de la nacionalidad chachi, utilizando entrevistas semiestructuradas dirigidas principalmente a adultos mayores. Esta metodología permitió recopilar testimonios orales detallados, favoreciendo el acceso a narrativas ricas en contenido cultural e histórico. La flexibilidad del enfoque facilitó la exploración profunda de temas específicos, respetando las perspectivas y vivencias de los entrevistados. Además, la colaboración de Adolfo Chapiro, autor de *Mitos y relatos del pueblo Chachi* (Chapiro, 2010), fue fundamental para asegurar la autenticidad de las narrativas recogidas.

El método fenomenológico

Maturana (1970) describe la fenomenología del conocimiento como un proceso en el que el observador y lo observado se entrelazan, y la realidad se manifiesta como una experiencia subjetiva y no como una entidad objetiva. En segundo lugar, se realizó un trabajo de campo en comunidades como Guayacana, Hoja Blanca y el norte de la nacionalidad chachi, utilizando entrevistas semiestructuradas dirigidas principalmente a adultos mayores. Esta metodología permitió recopilar testimonios orales detallados, favoreciendo el acceso a narrativas ricas en contenido cultural e histórico. La flexibilidad del enfoque facilitó la exploración profunda de temas específicos, respetando las perspectivas y vivencias de los entrevistados. Además, la colaboración del autor de la obra fue fundamental para asegurar la autenticidad de las narrativas recogidas.

En tercer lugar, se aplicó la hermenéutica, fundamentada en los principios de interpretación profunda de Heidegger (1986), para captar los resultados en los relatos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas permitieron recopilar narrativas detalladas y ricas en contenido cultural, facilitó la interpretación de los valores, creencias y cosmovisión del pueblo chachi. Finalmente, Para el análisis de los mitos del pueblo chachi se utilizó la semiótica, siguiendo los enfoques de Saussure (1916) y Barthes (1964), lo que permitió identificar símbolos y signos que

reflejan su conexión espiritual con la naturaleza. Esta metodología facilitó una interpretación más profunda y contextualizada, enmarcada dentro de una perspectiva emic, que busca entender el significado de las prácticas culturales desde el punto de vista interno. Como señala Harris (1976), trabajar desde esta perspectiva ayuda a captar los sentidos que los propios miembros de una cultura otorgan a sus tradiciones. Así, se logró una comprensión respetuosa y auténtica de la cosmovisión chachi.

Fundamento teórico-metodológico

El análisis se basó principalmente en la hermenéutica filosófica de Martin Heidegger (1986), que plantea que la comprensión no es un proceso neutral, sino una interpretación situada en el mundo del ser humano. En el contexto de esta investigación, la hermenéutica permitió interpretar los relatos orales como expresiones de la existencia del pueblo chachi, revelando su visión del mundo, sus valores y su relación con la naturaleza.

Este enfoque fue complementado con la fenomenología biológica de Humberto Maturana (1970), que resalta la importancia del observador en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, se priorizó una aproximación “emic”, es decir, desde dentro de la cultura, permitiendo comprender el sentido de las narraciones desde la vivencia subjetiva de los propios narradores. Este enfoque no buscó objetivar los relatos, sino reconstruir su sentido desde las emociones, significados y contextos culturales en que se originan.

Finalmente, se incorporaron principios básicos de la semiótica cultural, particularmente los aportes de Roland Barthes, para analizar los signos y símbolos presentes en los mitos. Esta teoría ayudó a identificar elementos clave de la cosmovisión chachi, como la sacralidad de la naturaleza, la comunicación con los espíritus o la función social de los relatos. En lugar de aplicar un marco teórico extenso y complejo, se priorizó una explicación accesible y funcional, centrada en cómo estas tres teorías aportan al objetivo del estudio: comprender e interpretar los relatos chachi como expresiones culturales vivas.

Proceso metodológico

El estudio se desarrolló en tres etapas complementarias:

1. Revisión documental: Se consultaron fuentes académicas (libros, artículos, tesis) y especialmente la obra *Mitos y relatos del pueblo Chachi*, con el objetivo de establecer un marco teórico-cultural. Esta etapa permitió identificar los temas centrales presentes en los relatos.

2. Trabajo de campo: Se realizaron entrevistas semiestructuradas a adultos mayores de comunidades como Guayacana, Hoja Blanca y sectores del norte de la nacionalidad chachi. Estas entrevistas permitieron recolectar relatos orales en su contexto natural, priorizando la autenticidad y profundidad narrativa.
3. Análisis interpretativo: A partir del material recopilado, se aplicó una interpretación hermenéutica y fenomenológica, centrada en reconstruir el sentido profundo de los relatos. El análisis se apoyó también en la semiótica para desentrañar los símbolos culturales presentes.

Herramienta de síntesis: Matriz de doble entrada

Para organizar los hallazgos, se construyó una matriz de doble entrada, que permitió sistematizar las categorías culturales, valores, creencias y prácticas detectadas en los relatos:

Tabla 1. *Matriz de Doble Entrada: Análisis Fenomenológico del Pueblo chachi*

Categorías Culturales	Valores	Creencias	Prácticas
Relación con la naturaleza	Respeto por los ciclos naturales	La naturaleza como entidad espiritual	Rituales para pedir permiso a la tierra
Espiritualidad	Armonía entre lo humano y lo espiritual	Creencia en espíritus protectores	Ceremonias de agradecimiento
Estructura social	Solidaridad y cooperación comunitaria	Roles tradicionales dentro de la familia	Asambleas comunitarias para la toma de decisiones
Transmisión oral	Preservación de la identidad cultural	Conocimiento transmitido por los ancianos	Narración de mitos y leyendas

En esta matriz, se cruzan dos dimensiones principales: las categorías culturales clave, identificadas en los relatos; así como, la relación con la naturaleza, la espiritualidad, la estructura social y la transmisión oral, y los ejes de análisis fenomenológico, que incluyen los valores, creencias y prácticas asociadas a cada categoría. Por ejemplo, bajo la categoría “relación con la naturaleza”, se pueden identificar valores como el respeto por los ciclos naturales, creencias sobre la naturaleza como un ser espiritual, y prácticas como los rituales para pedir permiso a la tierra.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de la obra *Mitos y relatos del pueblo Chachi*, utilizando metodologías como la hermenéutica, la fenomenología y la semiótica, revela que los mitos y relatos de esta nacionalidad, caracterizados por eventos sobrenaturales y figuras emblemáticas, trascienden el mero folklore. Son, en realidad, expresiones literarias y filosóficas que proyectan la cosmovisión y la estructura social del pueblo chachi (Carrasco, 1983; Medina, 2010). Entre estos relatos destacan historias como las aguas devoradoras de hombres, que solo un huérfano heroico logra vencer; la figura de la tunda, que captura la energía vital de las personas; el origen de las conchas a partir de una madre primigenia; y la creación del mundo atribuida a Jesús y el Diablo. Cada narración no solo cumple una función de entretenimiento o explicación, sino que también transmite valores, temores y esperanzas, reflejando una herencia ancestral de gran profundidad (Geertz, 1992).

Según su tradición, los chachis son originarios de la provincia de Imbabura, de donde emigraron debido a la conquista incásica y española, estableciéndose finalmente en la provincia de Esmeraldas. Sin embargo, esto no siempre fue así, con el establecimiento de la República ecuatoriana, se instauró una jerarquización social en la que los indígenas ocupaban el nivel más bajo. Sin embargo, como señala Albó (1991), los pueblos indígenas mantenían un territorio colectivo donde desarrollaban modos de producción, formas de organización y sistemas de representación, conocidos en los Andes como “cabildo indígena”. Dentro de esta estructura, Gabriel Añaña se destacó en 1963 como el primer Uñi *Chaitarucula* o gobernador según los relatos orales, su rol era crucial para mantener el orden social y garantizar la justicia indígena basada en la “ley tradicional” que se transmite oralmente. Además, el gobernador contaba con el apoyo de los “*chaitalas*” quienes actuaban como secretarios, asesores y alguaciles, desempeñando funciones clave para garantizar los valores y normas éticas propias del pueblo chachi.

El análisis hermenéutico realizado sobre las obras literarias de la nacionalidad chachi ha permitido cumplir con los objetivos planteados, desentrañando significados y valores culturales, fomentando el diálogo intercultural y promoviendo la difusión de esta literatura como patrimonio cultural. La interpretación profunda de los textos demuestra la riqueza de su cosmovisión, la cual se manifiesta en la relación espiritual con la naturaleza, el respeto por la comunidad y la preservación de tradiciones ancestrales.

En relación con el primer objetivo, el estudio revela que la literatura chachi no es solo un medio narrativo, sino también una herramienta para comprender su cosmovisión. La naturaleza ocupa un lugar central en los relatos, donde se le atribuyen características espirituales y simbólicas. Esto coincide con las afirmaciones de Añaña

Chapiro (2018), quien señala que los ríos y bosques son considerados guardianes y protectores de la vida, formando parte del equilibrio espiritual de la comunidad. Los relatos orales transmitidos a través de generaciones representan la conexión entre los chachi y su entorno, donde los elementos naturales son entidades vivas con las que se establece un diálogo constante. Guerrero (2021) también resalta esta visión al afirmar que: *"La naturaleza en las narrativas indígenas no es un recurso a explotar, sino un sujeto vivo con el que se convive y se respeta"* (p. 80).

Esta perspectiva no solo fortalece la identidad cultural chachi, sino que también proporciona una visión alternativa sobre la relación ser humano-naturaleza, lo cual resulta relevante en contextos actuales donde la crisis ambiental requiere enfoques más holísticos y sostenibles. Además, la espiritualidad en la literatura chachi refleja una comprensión del mundo que integra lo tangible con lo intangible, lo mítico con lo real, un rasgo que comparte con otras culturas indígenas latinoamericanas, como las literaturas quechua y mapuche. Este tipo de actores contribuyeron a la transmisión de la literatura oral y al proceso educativo.

Durante mucho tiempo estuvo bajo la responsabilidad de profesores hispanos que implementaban una metodología ajena a su cultura. Sin embargo, gracias a los esfuerzos organizativos de los diferentes pueblos indígenas del país y a los levantamientos sociales, se logró instaurar la educación intercultural bilingüe en todas las provincias donde residen comunidades indígenas. Este proceso fue clave para el fortalecimiento de su identidad y autonomía cultural (Cimarrón et al., 2023).

Este logro permitió a los chachis y a otros pueblos indígenas desarrollar su propia educación, impartida por maestros indígenas que residen en las comunidades, lo que garantiza que la enseñanza esté enraizada en sus valores y tradiciones. Además, se estableció la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Esmeraldas y centros educativos interculturales bilingües a nivel nacional. Estos avances han posibilitado que los chachis cuenten hoy con sus propios profesionales, fortaleciendo su autonomía educativa y cultural (Cimarrón et al., 2023).

En el caso de la etnia chachi, los talleres participativos han documentado que en 1978 se creó la primera escuela en un centro chachi. Desde entonces, la organización de este pueblo ha trabajado arduamente para mejorar las condiciones educativas en sus comunidades. Actualmente, existen escuelas y colegios que forman parte del sistema de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, este sistema enfrenta múltiples desafíos, entre los cuales destacan las malas condiciones de la infraestructura escolar y la falta de material didáctico adecuado (Tamayo, 2022).

Además de la importancia de transmitir la literatura y la cultura chachi a través de la educación, actualmente persisten desafíos que afectan su preservación. Uno de los problemas más significativos es la calidad de la educación ofrecida, lo que lleva a muchas familias a preferir la educación hispana o incluso a optar por instituciones privadas en lugar de las escuelas públicas pertenecientes a su sistema educativo. Esta situación evidencia la necesidad urgente de fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe, con el fin de garantizar una formación de calidad que preserve y promueva los valores, saberes y tradiciones de los pueblos indígenas (Tamayo, 2022).

En la actualidad, los mitos y leyendas forman parte integral del diario vivir de la etnia chachi, quienes transmiten cuentos tradicionales sobre figuras como la Tunda, la Llorona, el Duende y la Boa, entre otros. Estas narrativas no solo reflejan su cosmovisión, sino que también consolidan su identidad cultural. Además, dentro de sus comunidades, se encuentran figuras como brujos, curanderos y chamanes, conocidos como *Mirukus* o *Micha'ruku* ("hombre sabio"), quienes desempeñan un papel fundamental en la transmisión de conocimientos y prácticas espirituales (Cimarrón, Andrade & Pérez, 2023).

El análisis de los mitos y relatos del pueblo chachi reveló que estos representan una manifestación simbólica de su cosmovisión y valores culturales. Estos relatos evidencian una estrecha relación con la naturaleza, la espiritualidad y las fuerzas duales que regulan su existencia. Por ejemplo, en el mito "El origen del río", el agua es tratada como un elemento sagrado vinculado a los ciclos naturales, lo que resalta una visión de equilibrio, característica de su cosmovisión (Heidegger, 1986).

Respecto al segundo objetivo, la literatura chachi se posiciona como un medio efectivo para fomentar el diálogo intercultural, al ofrecer narrativas que permiten comprender otras formas de ver el mundo. Según Ricoeur (1986), la hermenéutica facilita la interpretación cultural al conectar al lector con realidades distintas, generando empatía y entendimiento. Los resultados evidencian que la inclusión de estas obras en contextos educativos y culturales promueve la valoración de la diversidad, al exponer a los lectores a una cosmovisión que desafía las concepciones occidentales tradicionales. Zambrano y Flores (2020) sostienen que: *"El estudio de la literatura indígena en espacios educativos no solo preserva su legado cultural, sino que también fomenta el respeto hacia las diferencias y el diálogo entre culturas"* (p. 102).

Sin embargo, la literatura chachi aún enfrenta barreras significativas en términos de visibilidad y difusión, lo cual limita su impacto como herramienta intercultural. La falta de material escrito y el predominio de la oralidad dificultan su acceso en espacios académicos y culturales más amplios. Este desafío resalta la necesidad de implementar políticas públicas y proyectos de documentación que aseguren su preserva-

ción y difusión, tal como lo sugieren López (2022) y Guerrero (2021). La inclusión de estas narrativas en programas escolares podría contribuir no solo a la educación intercultural, sino también a la formación de una ciudadanía más consciente de la riqueza cultural y ambiental del país.

El análisis semiótico permitió desentrañar los símbolos y signos presentes en los relatos. Elementos como el agua, los animales sagrados y las figuras sobrenaturales representan conceptos clave de la cosmovisión chachi, tales como la armonía con la naturaleza y el respeto por las fuerzas espirituales. Estos hallazgos refuerzan lo expuesto por Saussure (2010), quienes subrayan el valor de los símbolos para entender las estructuras culturales subyacentes. El estudio reveló que los mitos y relatos del pueblo chachi constituyen una representación simbólica de su cosmovisión y valores culturales. Los hallazgos indican que los relatos reflejan una estrecha relación con la naturaleza, la espiritualidad y las fuerzas duales que rigen su mundo. Por ejemplo, en relatos como "El origen del río", la comunidad describe al agua como un elemento sagrado vinculado a la vida y a los ciclos de la naturaleza, lo cual coincide con la idea de equilibrio que caracteriza su cosmovisión (Heidegger, 1986; Salvador & González, 2016).

Asimismo, los mitos analizados presentan personajes sobrenaturales que actúan como guardianes del orden y la moral comunitaria, lo que evidencia cómo las narrativas funcionan como mecanismos de transmisión de normas y valores. Esta función social de los relatos coincide con lo señalado por Morin (1990) acerca de la complejidad sistémica de las culturas, en las cuales los mitos operan como estructuras que integran aspectos simbólicos, éticos y prácticos. Un ejemplo de ello es el mito de la tunda, una figura sobrenatural que castiga a los niños desobedientes y a quienes se alejan de la comunidad, encarnando así el control social y el reforzamiento de la obediencia, el respeto y la protección del colectivo.

Además, la interpretación hermenéutica permitió identificar los significados profundos presentes en las narrativas y su relación con el contexto cultural y social del pueblo chachi. Este enfoque, basado en Heidegger (1986), resultó clave para comprender cómo los relatos no solo cuentan historias, sino que también comunican enseñanzas y principios éticos que guían la vida comunitaria.

El análisis semiótico complementó esta interpretación al permitir desentrañar los símbolos y signos presentes en los relatos. Elementos como el agua, los animales sagrados y las figuras sobrenaturales representan conceptos fundamentales de la cosmovisión chachi, tales como la armonía con la naturaleza y el respeto por las fuerzas espirituales. En este sentido, los hallazgos refuerzan lo planteado por autores como Barthes (1977) y Saussure (1916), quienes destacan el valor de los símbolos para comprender las estructuras culturales subyacentes.

En los relatos de los chachis se encuentran representaciones de fenómenos naturales y seres sobrenaturales que refuerzan su cosmovisión y sus valores espirituales. Un ejemplo de esto es la leyenda sobre el origen del relámpago, donde el resplandor de un machete o peinilla de los chachillos se convierte en un símbolo del regreso seguro de los viajeros. La intervención del Señor de los Truenos, quien intenta apoderarse del machete, provoca un trueno tan fuerte que secó el río. Desde entonces, el trueno y el relámpago se asocian con este evento místico, reflejando la interacción entre lo natural y lo sobrenatural en la cultura chachi.

Asimismo, los mitos analizados presentan personajes sobrenaturales que actúan como guardianes del orden y la moral comunitaria, lo que evidencia cómo las narrativas funcionan como mecanismos de transmisión de normas y valores. Un ejemplo de esto es el relato de Jeengume, el espíritu maligno de la selva que habita en el río Kanaanbi. Según las creencias chachis, la mera cercanía de este espíritu puede ser mortal, advirtiéndole a la comunidad sobre los peligros del entorno y fomentando el respeto por los espacios naturales sagrados. Este mito resalta la presencia de fuerzas invisibles y peligrosas en el entorno natural, un elemento común en las cosmovisiones indígenas, donde lo espiritual y lo material están entrelazados de manera inseparable.

El análisis hermenéutico de esta problemática revela cómo los relatos chachis no solo son medios de preservación cultural, sino también vehículos de resistencia frente a la homogeneización cultural. Dar visibilidad a estos relatos es fundamental para promover un diálogo intercultural que valore la diversidad cultural y reconozca la importancia de las tradiciones orales como parte del patrimonio humano. En este sentido, la literatura chachi no solo debe ser vista como un testimonio de su historia, sino como una herramienta para reivindicar su identidad y sus derechos.

El libro de Wilson Añapa Chapiro titulado *Cosmovisión* (2018), aborda la visión del mundo y las creencias ancestrales del pueblo chachi. En esta obra, Añapa Chapiro profundiza en la relación que los chachis mantienen con la naturaleza, sus tradiciones espirituales y su entendimiento del universo. La cosmovisión chachi se basa en una interconexión profunda entre los seres humanos, la naturaleza y las fuerzas espirituales, promoviendo un equilibrio que busca la sostenibilidad y el respeto mutuo entre todos los elementos del mundo. Este enfoque subraya la importancia de preservar las tradiciones ancestrales en un contexto globalizado, donde las culturas indígenas se ven amenazadas por las influencias externas. La obra de Añapa Chapiro es un llamado a la conservación de los valores fundamentales que guían la vida de los chachi y la lucha por mantener su identidad cultural en un mundo que constantemente cambia.

Finalmente, en relación con el tercer objetivo, el estudio destaca la importancia de promover la difusión y el reconocimiento de la literatura chachi como parte inte-

gral del patrimonio cultural ecuatoriano. Los resultados muestran que, si bien los relatos chachis tienen un profundo valor cultural, su documentación y promoción han sido insuficientes. Añapa Chapiro (2018) enfatiza que la oralidad sigue siendo la principal forma de transmisión cultural en las comunidades chachis, lo cual, si bien refleja su riqueza y autenticidad, también constituye una limitación en un mundo dominado por la escritura y la tecnología. Guerrero (2021) complementa esta perspectiva al señalar que:

"El desafío de la literatura indígena radica en su adaptación a nuevos formatos que aseguren su preservación sin perder su esencia" (p. 85).

Es fundamental implementar estrategias de recopilación y publicación de los relatos orales, involucrando a las comunidades para garantizar su autenticidad. Promover esta literatura en ferias, espacios culturales y plataformas digitales contribuiría a su reconocimiento y preservación. La literatura chachi no debe verse solo como testimonio del pasado, sino también como una fuente de nuevas perspectivas frente a desafíos actuales, como la crisis ambiental y la pérdida de identidad cultural. Por ejemplo, el mito de las aguas devoradoras, que presenta al agua como una fuerza viva y sagrada, puede fortalecer el respeto hacia los recursos naturales y fomentar una conciencia ambiental más profunda.

1. La literatura como herramienta para el fortalecimiento de la identidad cultural

Este apartado analiza cómo los mitos y símbolos presentes en la literatura kichwa fortalecen la identidad cultural de las comunidades indígenas. Según Geertz (1973), la cultura funciona como un sistema simbólico, donde cada elemento tiene un significado compartido dentro del grupo. A partir del análisis del libro *Ñucanchik shimi*, emergen categorías simbólicas como animales, elementos naturales, montañas y seres míticos que actúan como mecanismos de transmisión cultural.

Categorías emergentes a partir del análisis simbólico

La Tabla 2 expone las categorías simbólicas más frecuentes. El águila, por ejemplo, representa fuerza, libertad y sabiduría ancestral. Este símbolo no es solo un animal, sino un puente entre el mundo espiritual y el terrenal:

"Nos contaban que el águila no solo mira desde arriba, sino que también lleva los mensajes a los dioses cuando alguien muere. Así entendíamos que no todo terminaba aquí." (Entrevistado 4, comunidad de Cotacachi).

Otro símbolo importante es el río, vinculado a la memoria, la fertilidad y el tránsito de la vida. De acuerdo con Turner (1967), los símbolos condensan múltiples significados; en este caso, el río simboliza tanto la vida como el paso a lo espiritual:

“Mis padres decían que el río era sagrado, porque ahí estaban las voces de los abuelos. No se podía jugar haciendo bulla, había que pedir permiso.”
(Entrevistado 2, comunidad de Ilumán).

El volcán Imbabura, al que se hace referencia constante en los relatos, se representa como una entidad protectora que observa a la comunidad. Este tipo de elementos refuerza el vínculo emocional y territorial, como lo explica Tuan (1977) en su teoría de la topofilia: el entorno natural se convierte en parte integral de la identidad.

Tabla 2. Categorías de análisis simbólico en los textos analizados

Símbolo	Significado cultural	Función en la narrativa	Fundamento teórico
Águila	Sabiduría, libertad, conexión con lo espiritual	Mediador entre el mundo terrenal y espiritual	Geertz (1973); Turner (1967)
Río	Memoria ancestral, fertilidad, tránsito a otros planos	Lugar sagrado; canal de comunicación con los ancestros	Tuan (1977); Berkes (1999)
Volcán Imbabura	Protección, figura paternal, identidad territorial	Presencia constante y protectora en los relatos	Topofilia de Tuan (1977); Geertz (1973)
Maíz	Vida, sustento, espiritualidad	Representa la conexión entre cultura, naturaleza y alimentación	Saberes ancestrales; cosmovisión andina
Luna y estrellas	Tiempo, ciclos, guía espiritual	Determinan los tiempos para rituales y cosechas	Turner (1967); Saber ecológico tradicional

A través del cuadro de doble entrada, se evidencian conexiones claras entre los elementos naturales y las creencias espirituales de la comunidad, lo que permite comprender cómo las leyendas funcionan como un medio para integrar la naturaleza, la cultura y la espiritualidad en una visión del mundo única.

En primer lugar, las leyendas seleccionadas no solo explican los orígenes o características de fenómenos naturales, sino que también los interpretan como entidades vivas y espirituales, de las cuales los chachi son parte integrante. Por ejemplo, en la "Leyenda del Río Sagrado", el río no se entiende únicamente como una fuente de agua vital para la subsistencia, sino como un espacio sagrado habitado por espíritus protectores. Este tipo de relato subraya una perspectiva de la naturaleza como un ente espiritual con el que se debe convivir de manera armoniosa y respetuosa. El río, entonces, se convierte en un símbolo de vida, no solo por su función ecológica, sino por su conexión espiritual con la comunidad, lo que resalta la visión holística de los chachi sobre el mundo natural.

De manera similar, la "Leyenda del Espíritu de la Montaña" refleja cómo la montaña, más allá de ser un simple paisaje o recurso, se percibe como un lugar sagrado, habitado por los espíritus de los ancestros. Esta visión plantea una correlación directa con la cosmovisión chachi, que considera la naturaleza como un espacio de comunicación constante entre lo terrenal y lo espiritual. La montaña, en este contexto, no solo es un lugar de origen o protección, sino también un espacio de guía y enseñanza, donde los espíritus ancestrales interactúan con los miembros vivos de la comunidad. Este relato enfatiza la importancia de los lugares naturales como portadores de sabiduría ancestral y muestra cómo estos elementos son guardianes de la identidad espiritual y cultural del pueblo.

Otro ejemplo significativo es la "Leyenda de la Serpiente Mágica", que muestra cómo ciertos animales, en este caso una serpiente, son considerados guardianes espirituales de la selva y protectores de la fauna. A través de este relato, se transmite un profundo respeto por los seres no humanos, reconociéndolos como aliados y maestros dentro del ciclo de la vida. La serpiente no solo representa un elemento de la fauna, sino también un símbolo de sabiduría y poder espiritual, que guía a la comunidad en su relación con la naturaleza y el entorno.

Además, las leyendas también reflejan valores fundamentales que estructuran la vida de la comunidad chachi, tales como la reciprocidad, el respeto y la gratitud hacia la naturaleza. En la "Leyenda del Espíritu del Maíz", el maíz no solo es un alimento esencial, sino que es considerado un regalo divino que debe ser tratado con reverencia y gratitud. Este relato subraya la relación de reciprocidad entre los chachi y la tierra, en la que la comunidad recibe generosamente de la naturaleza y a cambio ofrece respeto y cuidado por los recursos naturales. La leyenda muestra la importancia de mantener un equilibrio entre dar y recibir, lo que es un principio fundamental dentro de la cosmovisión chachi.

El cuadro de doble entrada es una herramienta que permite visualizar de manera clara y organizada cómo cada leyenda se relaciona con aspectos clave de la cosmovisión del pueblo chachi, como la naturaleza, la espiritualidad y los valores. Esta matriz facilita la identificación de los símbolos y significados que se encuentran en los relatos, y muestra cómo cada leyenda ayuda a construir una comprensión más profunda de la relación entre los seres humanos y el mundo que los rodea.

En términos de espiritualidad y cosmovisión, las leyendas muestran que los chachi entienden su entorno como algo más que un espacio físico; lo ven como un lugar habitado por fuerzas espirituales, guiadas por los ancestros y los espíritus de la naturaleza. Esta visión relacional entre lo espiritual y lo terrenal subraya la importancia de mantener una conexión constante con los elementos naturales, lo que se refleja en los relatos que describen a estos elementos como guardianes y guías espirituales.

Asimismo, los valores y creencias transmitidos a través de las leyendas refuerzan la importancia de mantener una relación respetuosa con la naturaleza, basada en principios de reciprocidad, gratitud y equilibrio. Las leyendas enseñan a las nuevas generaciones la importancia de honrar a los ancestros, respetar los elementos naturales y vivir en armonía con el entorno. Este enfoque no solo preserva la identidad cultural, sino que también orienta las prácticas cotidianas de la comunidad, desde el manejo de los recursos naturales hasta las costumbres y rituales espirituales. Por tanto, se revela cómo las leyendas del pueblo chachi no solo sirven para explicar fenómenos naturales, sino que son un vehículo fundamental para transmitir su cosmovisión, sus valores y su espiritualidad. Las leyendas permiten a los chachi, entender e interpretar el mundo que la rodea de manera profunda y simbólica, y continúan siendo una herramienta esencial para la preservación y transmisión de su identidad cultural.

CONCLUSIONES

El análisis hermenéutico de la literatura chachi ha permitido evidenciar la riqueza cultural, espiritual y narrativa de esta nacionalidad, cumpliendo con los objetivos planteados en la investigación. En el primer objetivo, se desentrañaron los significados y valores culturales presentes en las obras literarias, donde la cosmovisión chachi se manifiesta en la estrecha relación espiritual con la naturaleza y en la importancia de la comunidad como eje central de su vida. Estos relatos transmiten una visión holística del mundo, en la que los elementos naturales, como ríos, montañas y animales, son percibidos como entidades vivas y sagradas. Esta perspectiva no solo fortalece la identidad cultural del pueblo chachi, sino que también ofrece un aporte significativo a la reflexión sobre la crisis ambiental global, al proponer un modelo de convivencia armónica con el entorno.

En el caso de la etnia chachi, los talleres participativos han documentado que en 1978 se creó la primera escuela en un centro chachi. Desde entonces, la organización de este pueblo ha trabajado arduamente para mejorar las condiciones educativas en sus comunidades. Actualmente, existen escuelas y colegios que forman parte del sistema de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, este sistema enfrenta múltiples desafíos, entre los cuales destacan las malas condiciones de la infraestructura escolar y la falta de material didáctico adecuado.

Otro problema significativo es la calidad de la educación ofrecida, lo que lleva a que muchas familias opten por la educación hispana, e incluso por instituciones privadas, en lugar de las escuelas públicas que forman parte de su sistema educativo. Esto pone en evidencia la necesidad de fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe para garantizar una formación de calidad que preserve y promueva los valores y conocimientos de los pueblos indígenas.

En relación con el segundo objetivo, se concluye que la literatura chachi constituye una herramienta poderosa para fomentar el diálogo intercultural y la valoración de la diversidad cultural. A través del estudio hermenéutico, se pudo comprender que estas narrativas no solo preservan la memoria histórica y cultural del pueblo chachi, sino que también promueven el entendimiento entre culturas al permitir la reflexión sobre otras formas de ver y habitar el mundo. Sin embargo, persisten barreras estructurales, como la escasa visibilidad de estas obras en espacios educativos y culturales, lo que limita su impacto como vehículo de diálogo. Por ello, es fundamental incluir la literatura indígena en programas educativos y políticas culturales que impulsen la diversidad y el respeto intercultural.

Finalmente, en cumplimiento del tercer objetivo, se concluye que la difusión y reconocimiento de la literatura chachi requiere acciones concretas para garantizar su preservación y visibilización. La supremacía de la oralidad como forma de transmisión cultural representa un reto, ya que dificulta su documentación y acceso en contextos más amplios. La implementación de proyectos de recopilación y publicación de las narrativas chachi, con la participación activa de sus comunidades, contribuiría a su conservación sin desvirtuar su esencia. Además, la inclusión de estas obras en plataformas digitales, ferias literarias y espacios académicos es fundamental para posicionar la literatura chachi como un elemento clave del patrimonio cultural ecuatoriano.

En síntesis, el análisis hermenéutico de las obras literarias chachi ha permitido desentrañar los significados y valores culturales que constituyen su cosmovisión, destacando su profunda relación espiritual con la naturaleza y su visión comunitaria del mundo. La literatura chachi se presenta como una herramienta valiosa para fomentar

el diálogo intercultural, al ofrecer una perspectiva alternativa que desafía los paradigmas occidentales y promueve el respeto hacia la diversidad cultural. Sin embargo, la falta de documentación y difusión limita su impacto, lo que subraya la necesidad urgente de políticas inclusivas y proyectos de preservación cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text* (S. Heath, Trans.). Fontana Press.

Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot.

Piza Burgos, Narcisa Dolores, Amaiquema Márquez, Francisco Alejandro, & Beltrán Baquerizo, Gina Esmeralda. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. Epub 02 de diciembre de 2019. Recuperado en 28 de abril de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es.

Fuster, Doris. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Añapa Chapiro, W. (2018). *Cosmovisión de la Nacionalidad Chachi*. Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Añapa de la Cruz, M. A., & Añapa Candelejo, J. M. (2013). Mitos y leyendas de la nacionalidad Chachi de la comunidad Rampidal perteneciente a la parroquia Atahualpa, cantón Eloy Alfaro provincia de Esmeraldas (Bachelors thesis, Universidad de Cuenca). <http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/4317>

Arboleda, A. (2006). *Cuentos y tradiciones orales del Ecuador*. Eskeletra Editorial. Quito-Ecuador.

Arboleda, A. (2006). *Cuentos y tradiciones orales del Ecuador*. Eskeletra

Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (2014). Chachi. <https://conaie.org/2014/07/19/Chachi/>

d'Iribarne, P. (2009). National Cultures and Organisations in Search of a Theory. An Interpretative Approach. *International Journal of Cross Cultural Management*, 9(3), 309-332.

Editorial. Quito-Ecuador.

García Vidal, G; Guzmán Vilar, L.; Pérez Campdesuñer R.; Sánchez Rodríguez A.; Martínez Vivar R.; Uset Ruiz, F. *Una Visión Crítica a la Cultura Organizacional*. Ed. UTE. ISBN 978-9942-843-09-8 . 120 pp.

Guerrero, M. (2021). Narrativas orales y resistencia cultural en comunidades indígenas. *Revista de Estudios Interculturales*, 12(1), 75-85.

Harris, M. (2013). *Antropología cultural*. (1 ed.). Alianza Editorial

Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*. Max Niemeyer: Tübingen 1986 (16a ed.)

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.

Katzenbach, J., Oelschlegel, C., y Thomas, J. (2016). 10 Principles of organizational culture. *strategy+business* (82), 1-7. <https://bit.ly/3gHiRxj> Kotter, J. P., y Heskett, J. L. (1992). *Corporate Culture and performance*. Free Press.

Lizarralde, S. (2011). *La tradición oral: animando en bibliotecas públicas*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

López, R. (2022). La literatura indígena como herramienta de reivindicación cultural. *Revista Andina de Antropología*, 8(3), 85-92.

Mantilla, J., & Hernández Chacón, L. (2019). Tutsá: espacio, identidad y emociones en el origen de la nacionalidad Chachi, Ecuador. *Cultura y representaciones sociales*, 14(27), 379-410. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102019000200012

Maturana, Humberto. (1970) "Biology of Cognition"; Biological Computer Laboratory Research Report BCL 9.0. Urbana IL: University of Illinois, 1970. As Reprinted in: *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living Dordrecht*: D. Reidel Publishing Co., 1980, pp. 5-58

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). Casa de la UNESCO - Visítanos. <https://www.unesco.org/es/house>

Paronyan, H., & Cuenca Díaz, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Transformación*, 14(3), 310-326. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300310

Quichimbo, F. (2022). Revitalización de lenguas nativas: Reflexiones a partir de las narraciones de algunos docentes interculturales bilingües. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (18), 65-79. <https://www.redalyc.org/journal/5717/571774018004/html/>

Real Academia Española (2014). Cultura. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/?w=culturaym=form>

Ricoeur, P. (1986). Teoría de la interpretación. México: Siglo XXI.

Robalino, M., Añapa, S., Chapiro, A., & Añapa, A (2009). Chachilla'tinbu Kuinda, naa ti vee vee kuinda bain. Mitos y relatos del pueblo Chachi. Fun-dación para el Desarrollo Alternativo (FUNDEAL). (1), 3-264.

Rocha, M. y Sierra, A. (2016). El mito y la leyenda como expresiones de la cultura e identidad llanera. Universidad de la Salle. El Yopal.

Sanguino, N. C. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, (20), 7-18. http://relmis.com.ar/ojs/in-dex.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo

Tamayo, C. (2022) Fortalecimiento de la Gobernanza y el Tejido Social de comunidades afrodescendientes, pueblos y nacionalidades de frontera Ecuador – Colombia. <file:///C:/Users/yadir/Documents/Empresa%20Tesis/ART%C3%8DCULOS%20CIENT%C3%8DFICOS/Renata%20A%C3%B1ape/Plan%20de%20Vida%20Nacionalidad%20Chachi.pdf>

UNESCO. (1982). Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. <https://bit.ly/2TOM5ae>

Zambrano, S., & Flores, J. (2020). Educación intercultural y literatura indígena: Un análisis hermenéutico. Revista Iberoamericana de Educación, 34(4), 99-108.

Zapata, M. (1997), "Dinámica de la transmisión oral", en Páramo, G. Las voces del viento: oralidad y cultura popular, Bogotá, Editores y autores asociados

Carrasco, E. (1983). El pueblo Chachi: El jeengume avanza. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Medina, H. (1997). Los chachis de Esmeraldas. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Geertz, C. (1992). La interpretación de las culturas. Barcelona, España: Gedisa.

Acuña, A. (2016). Del chamanismo y la festividad social al fútbol yanomami: una nueva manera de compartir y competir. Nueva antropología, 27(80), 111-137. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362014000100006&lang=es

Contreras, I. (2020). No-humanos, tiempos-espacios y socialidad amazónica entre la llanchama runa del río Tiputini. *Anthropologica*, 38(45), 1-28. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122020000200085&lang=es

Torres Candelejo, J. M. (2022). *Las prácticas chamánicas del pueblo Chachi en el norte de Esmeraldas, Ecuador*. Chakinan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (18), 80-90. <https://doi.org/10.37135/chk.002.18.05>

Capra, F. (1996). *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

CONAIE - Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (2014). Chachis. <https://conaie.org/2014/07/19/chachis/>

UNESCO. (1982). Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. <https://bit.ly/2TOM5ae>

Medina, H. (2010). *Mitos y relatos del pueblo Chachi*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

**CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LAS
NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS
AMAWTAY WASI, ECUADOR, 2023**

**SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF STUDENTS AT
THE UNIVERSIDAD INTERCULTURAL
DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS AMAWTAY
WASI, ECUADOR, 2023**

Recibido: 18/10/2024 Aceptado: 28/05/2025

<https://editorial.uaw.edu.ec/caracteristicas-sociodemograficas-de-estudiantes-de-la-uinpiaw/>

Investigación original

Maritza Cecibel Chimbo Rodríguez

orcid.org/0009-0005-5835-0374

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

email: maritza.chimbo@uaw.edu.ec

Quito, Ecuador.

Aldo Calzolari

orcid.org/0000-0002-1823-4521

Instituto de Educación Científica

email: contacto@educacioncientifica.com

Argentina.



Núm. 3, enero - junio, 2025

ISSN 3028-8584 • e-ISSN 3028-8592

editorial.uaw.edu.ec/revista-cientifica-amawtakuna

editorial@uaw.edu.ec

RESUMEN

El objetivo fue realizar un análisis sociodemográfico de estudiantes a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, Ecuador, para conocer cómo son sus características, su acceso a internet, ubicación geográfica y condiciones de estudio. Se observó un fuerte aumento en la matrícula, de 53 estudiantes en 2021 a 1.291 en 2023 (promedio edad $30 \pm 8,4$ años, 69% mujeres). Se realizó una encuesta a todo el estudiantado, con 18 preguntas cerradas y dos abiertas. Se recogieron 1.084 respuestas válidas. De estas, el 58% correspondió a estudiantes de pueblos y nacionalidades indígenas, montubios y afrodescendientes, destacando la nacionalidad Kichwa. El estudiantado residía principalmente en cuatro provincias: Pichincha, Los Ríos, Imbabura y Orellana y utilizaba teléfonos celulares como medio de conexión a sus clases (64%). Finalmente, se concluyó que el modelo educativo intercultural facilitó el acceso a la educación superior de provincias de la Amazonía (Orellana y Sucumbios), contribuyendo así a la reparación histórica y a la equidad educativa en el Ecuador. Este conocimiento será de utilidad para la elaboración de políticas académicas que coadyuven en la retención de estudiantes.

PALABRAS CLAVE:

Características sociodemográficas, universidad, intercultural, indígena, estudiantes.

ABSTRACT

This study aimed to conduct a sociodemographic analysis of students at Ecuador's Intercultural University of Nationalities and Indigenous Peoples (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi) to examine population characteristics, internet access, geographic distribution, and study conditions. The institution experienced dramatic enrollment growth from 53 students in 2021 to 1,291 in 2023 (mean age 30 ± 8.4 years; 69% female). A comprehensive survey collected 1,084 valid responses through 18 closed-ended and 2 open-ended questions. Results indicated that 58% of students identified as Indigenous, Montubio, or Afro-descendant, with strong Kichwa representation. The population clustered primarily in Pichincha, Los Ríos, Imbabura, and Orellana provinces, with 64% relying on mobile devices for class connectivity. The findings demonstrate how this intercultural education model has expanded higher education access, particularly for Amazonian provinces (Orellana and Sucumbios), advancing historical redress and educational equity. These insights prove valuable for developing academic retention policies tailored to this unique student population's needs and technological realities.

KEYWORDS

Sociodemographic characteristics, university, intercultural, indigenous, students

INTRODUCCIÓN

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW), es la primera institución intercultural de educación superior en el Ecuador. Se caracteriza por ser pública y comunitaria. Fue creada según Registro Oficial No 393 el 5 de agosto de 2004, y reformada mediante la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior, constante en el Registro oficial No 297 del 2 de agosto de 2018. A los seis años de trayectoria, su institucionalización se aprobó en el Pleno del Consejo de Educación Superior (CES) el 4 de septiembre del 2024. Se identifica como un proyecto de lucha histórica de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, que se ha gestado desde 1990 a través de años de movilizaciones y resistencia (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, 2024).

La reparación histórica de los pueblos originarios, afrodescendientes y montubios constituye un proceso fundamental que tiene como objetivo reconocer y remediar las injusticias padecidas a lo largo de la historia. Este proceso requiere la adopción de políticas educativas inclusivas que aseguren no solo el acceso a la educación, sino que también promuevan el respeto y la valoración de la diversidad cultural y étnica (Del Popolo, 2015; Oviedo-Oviedo, 2022), por lo que una educación propia consolidada en la UINPIAW representa un logro fundamental dentro de este proceso.

Los estudiantes de pueblos y nacionalidades indígenas están motivados a contar con una educación propia debido a la necesidad de preservar y fortalecer su identidad cultural, así como para enfrentar las injusticias históricas que han sufrido (Di Caudo, Llanos Erazo & Ospina Alvarado, 2016). Esta educación propia no solo busca proporcionarles conocimientos académicos, sino también integrar sus saberes ancestrales y tradiciones en el currículo, lo que les permite reivindicar su cultura y contribuir al desarrollo de sus comunidades (García-Estrada et al., 2024).

Suárez (2018) ha estudiado de manera profunda las motivaciones de estudiantes indígenas en Latinoamérica y encontrado un patrón similar de conductas. El acceso a una educación intercultural y comunitaria les proporciona herramientas para hacer frente a la discriminación y el racismo, representa una formación que respeta su cosmovisión y valores, donde el estudiantado pueda forjar un futuro más equitativo y sostenible para ellos y sus pueblos.

El modelo educativo está basado en educación virtual, sincrónica y asincrónica, así como prácticas presenciales en territorio, denominadas “desafíos comunitarios”. No se conoce en detalle la composición demográfica de nuestros estudiantes, ni datos básicos del parque tecnológico que tienen para la parte de cursado virtual de sus res-

pectivas carreras. Disponer de estos datos permitirá que la UINPIAW pueda pensar modos más efectivos de enseñanza.

El objetivo de este artículo fue realizar un análisis sociodemográfico de estudiantes en 2023 a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi, para conocer cómo son las características de esta masa estudiantil, su acceso a internet, ubicación geográfica y condiciones de estudio.

METODOLOGÍA

Se diseñó un instrumento en ARCGis Survey® de 18 preguntas cerradas y dos abiertas para conocer detalles de la población estudiantil de la UINPIAW. Contiene una primera sección de consentimiento informado; una segunda con datos demográficos de identificación, localidad de residencia, carrera de matrícula, nacionalidad y pueblo. Una tercera sección contenía preguntas sobre aspectos de comunicación, parque tecnológico y hábitos de estudio. Fue enviado por correo electrónico oficial a cada uno de los estudiantes matriculados ($n=1.291$), 3 veces durante 3 semanas. Las respuestas ($n=1.511$) se descargaron a una planilla de cálculo y se depuraron mediante comprobación manual de las respuestas, fundamentalmente para corregir duplicados y errores de la localidad de origen. Los datos fueron validados mediante control de número de cédula. Posteriormente se eliminó otra respuesta que no contenía datos válidos, por lo que la muestra final fue de 1.084 estudiantes con sus datos completos (que representan el 84,0% de la población matriculada).

Mediante planilla Excel® se calcularon datos descriptivos básicos de las preguntas cuantitativas (Vanegas-Quizhpy & Calzolari 2025). Las figuras se realizaron con QGIS, Sigmaplot® y EdrawMax®. Los mapas de residencia de estudiantes fueron realizados en el mismo programa QGIS.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En estos cuatro años, la oferta académica de la UINPIAW fue en aumento, desde una carrera en el primer Periodo Académico Ordinario (PAO) de 2021 hasta la oferta actual de 10 carreras, todas con enfoque intercultural y comunitario (Figura 1A). Las primeras carreras aprobadas fueron Lengua y Cultura; y Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico, mediante Resolución RPC-SO-06-No.177-2021, de fecha 17 de marzo de 2021. En la misma fecha, mediante Resolución RPC-SO-06-No.182-2021, también se aprobó Gestión de Desarrollo Infantil Familiar Comunitario. No obstante estar aprobadas estas 3 carreras, solo se comenzó con el dictado de Lengua y Cultura a partir del I PAO de 2021. En el primer PAO de 2022, se incorporaron las dos restantes carreras.

Mediante resolución RPC-SO-32-No.731-2021 de fecha 24 de noviembre de 2021, se aprobó la carrera de Agroecología y Soberanía Alimentaria, la cuarta oferta académica de la UINPIAW, que inició su primer nivel en el segundo PAO 2022. Para el primer PAO 2023, se añadió a la oferta académica la carrera de Turismo Rural, Sostenible e Intercultural, aprobada mediante resolución RPC-SO-06-No.127-2023, del 9 de febrero de 2023. Posteriormente, con Resolución RPC-SO-19-No.310-2023, de fecha 10 de mayo de 2023, se aprobaron Economía Social, Solidaria y Comunitaria y la carrera de Comunicación Comunitaria y Nuevas Tecnologías de la Comunicación, que comenzaron en el segundo PAO 2023. Además, mediante resolución RPC-SO-29-No.479-2023, del 19 de julio de 2023, se aprobó la carrera de Saberes Ancestrales en Alimentación Intercultural y Comunitaria, que se ofertó a partir del segundo PAO 2023.

Finalmente, las dos últimas carreras aprobadas fueron Gestión Comunitaria del Agua, aprobada con Resolución RPC-SO-38-No.659-2023, el 20 de septiembre de 2023 que comenzó a ofertarse en el primer PAO 2024 y Pedagogías Interculturales y Etnoeducación, con Resolución RPC-SO-06-No.098-2024 de 7 de febrero de 2024, que se ofertará a partir del primer PAO 2025 y, por lo tanto, no se dispone de datos.

A lo largo de estos 3 años de oferta universitaria (2021 a 2023), la cantidad de estudiantes fue en aumento sostenido, pasando de 53 estudiantes en el primer PAO de 2021 a 1.291 del segundo PAO 2023. Este comportamiento de aumento de la masa estudiantil es análogo al de otras instituciones jóvenes que, al expandir su oferta académica, logran consolidarse y ganar reconocimiento; como se puede observar en la serie histórica Tasa Bruta de Matrícula de tercer nivel presentada en la página de estadísticas de la SENESCYT (2024).

La UINPIAW, al centrarse en la diversidad cultural y en la pertinencia social del conocimiento, se posiciona como un espacio para valorar y promover los saberes ancestrales, contribuyendo a la formación de profesionales que reflejen la interculturalidad del país y que pueden responder a las demandas de sus comunidades. En este sentido, recorre el mismo camino que otras universidades similares, como la Universidad Indígena Intercultural Kawsay de Bolivia (UNIK), la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN) de Colombia, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) o el Centro Amazónico de Formação Indígena (CAFI) de Brasil (Mato, 2014).

Sin embargo, la tarea de interculturalizar la educación superior en su totalidad sigue siendo un desafío. Esto implica no solo la creación de programas de estudio que reconozcan y valoren la diversidad cultural, sino también la implementación de metodologías que fomenten la participación activa de los estudiantes en su proceso educativo. Por ejemplo, la carrera de Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico no solo aporta el perfil clásico en Derecho, sino que también aporta una mirada desde los principios

de las nacionalidades y pueblos indígenas. Este modelo educativo se replica en toda la oferta académica. Al hacerlo, la universidad no solo contribuye a la formación de nuevas generaciones de líderes y lideresas indígenas, sino que también establece un modelo para otras instituciones de Educación Superior en América Latina (Mato 2008, 2016).

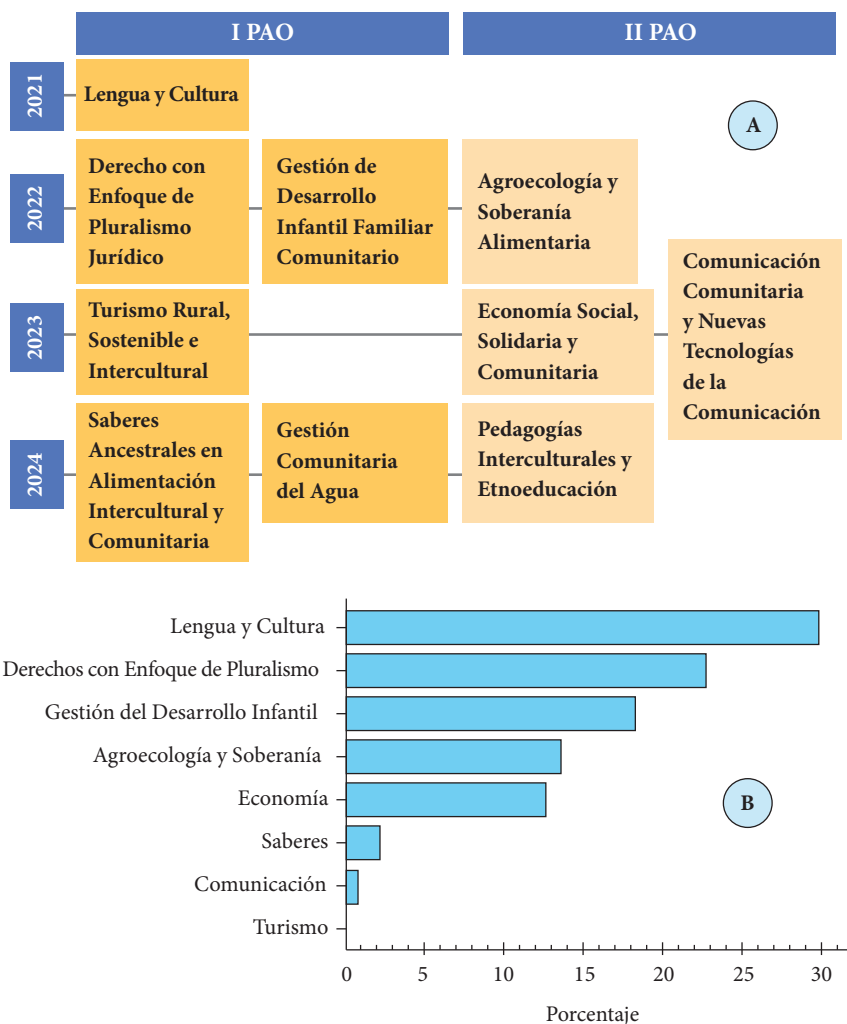


Figura 1. Datos de carreras (A) y porcentaje de estudiantes que respondieron el cuestionario (B). En (B) los nombres de las carreras se encuentran en formato reducido.

La Figura 1B muestra el número de estudiantes de cada carrera que respondieron la encuesta, realizada entre el 22 de enero y el 3 de abril de 2024. Como se desprende del análisis de aparición de la oferta académica mostrado en la Figura 1A, las más nuevas tienen menos estudiantes (Figura 1B). Las carreras más antiguas de Lengua y Cultura, Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico y Gestión de Desarrollo Infantil, Familiar y Comunitario concentran el 70% de la matrícula. El estudiantado de la carrera de Turismo Rural, Sostenible e Intercultural no estuvo prácticamente representado debido a un problema de comunicación y difusión del instrumento. Solo la respondió 1 de los aproximadamente 150 estudiantes.

El carácter intercultural y comunitario, enfocado especialmente a los territorios donde habitan las nacionalidades y pueblos indígenas, como las comunidades afrodescendientes y montubias así autoidentificadas se muestra en la Figura 2. El 58% del estudiantado corresponde a estos 3 grupos (Figura 2A). Dentro de la comunidad indígena, hay estudiantes de 13 nacionalidades, siendo la Kichwa la más representada, con el 72% (Figura 2B). Por último, dentro de la nacionalidad Kichwa (Figura 2C), el pueblo Kichwa de la Amazonía es el más representado, con el 25% del total. A esto se le suma el pueblo Secoya, que también reside en la Amazonía, con un 0,5%.

Estas cifras de estudiantes de la Amazonía son importantes porque se trata de un territorio de difícil acceso, donde las condiciones de disponibilidad eléctrica y conexión a Internet son limitadas. La región corresponde a las provincias con mayor porcentaje de pobreza y vulnerabilidad social (Larco, 2021; Marayata, 2023), por lo que este hallazgo del alto número de estudiantes de la Amazonía representa un hecho de reparación histórica y de igualdad de oportunidades. Como mencionan diversas investigaciones (Garrido Álvarez, 2013; Ron-Erráz, 2016; Oviedo-Oviedo, 2022), la reparación histórica en educación para los pueblos indígenas es esencial para abordar las injusticias sufridas y garantizar que sus cosmovisiones y saberes ancestrales sean integrados en el sistema educativo. Este enfoque busca no solo compensar las exclusiones pasadas, sino también promover una educación que respete y valore la diversidad cultural.

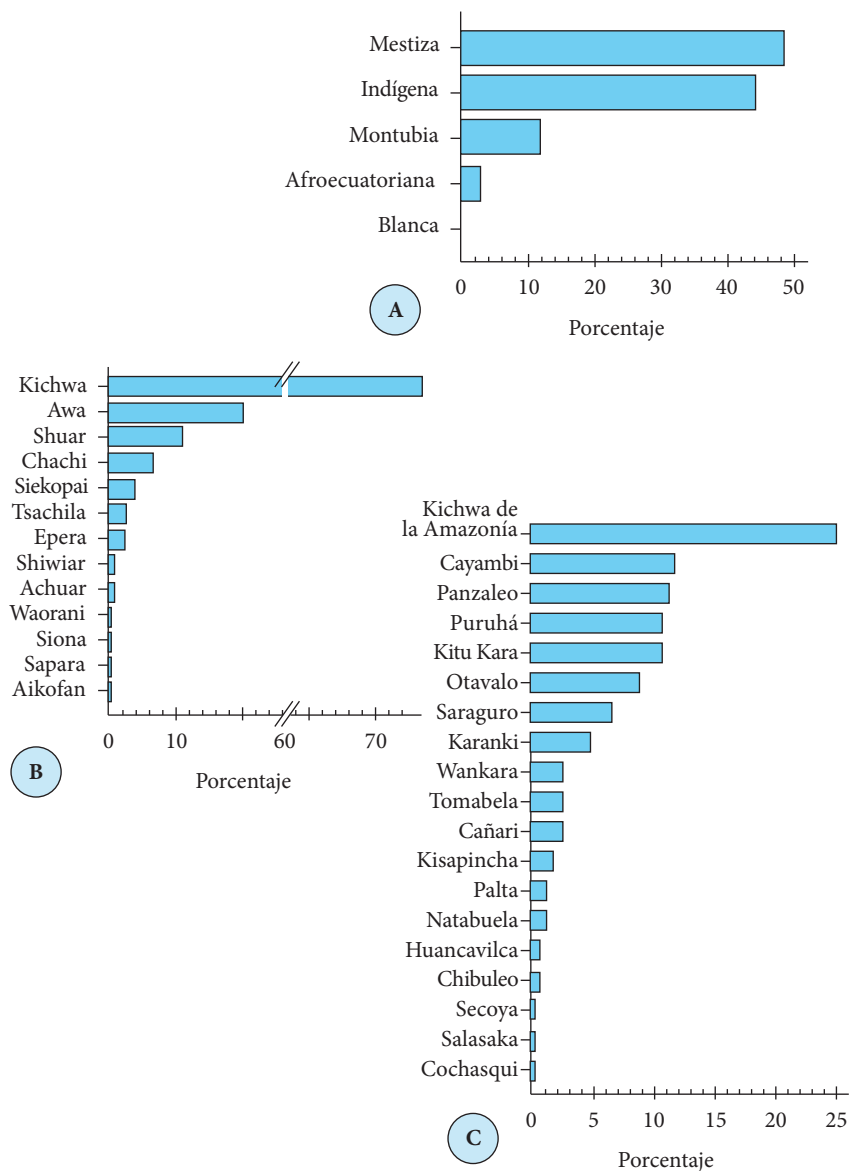


Figura 2. Estudiantes que respondieron la encuesta (n=1.084) distribuidos según (A) comunidades, (B) nacionalidades y (C) pueblos.

Una de las ventajas relevantes del modelo educativo de la UINPIAW son las clases sincrónicas o asincrónicas, complementadas con prácticas a campo (llamadas desafíos comunitarios) en el territorio. Las clases sincrónicas o asincrónicas presentan ventajas relevantes para quienes estudian, como la flexibilidad y accesibilidad, especialmente para aquellos que viven en espacios rurales y de difícil acceso, con compromisos laborales o con una situación económica que no le permite asumir los costos de migrar para estudiar. Este modelo ha probado ser de utilidad en universidades similares, donde se ha observado que “la educación intercultural en entornos virtuales ha permitido superar barreras geográficas y temporales” (Villegas Reyes & Clara Zafra, 2022). Además, los estudiantes valoran positivamente estas modalidades, ya que “la posibilidad de acceder a contenidos educativos desde sus comunidades ha sido un factor determinante en su formación” (Villegas Reyes & Clara Zafra, 2022). De esta manera, el enfoque educativo de UINPIAW no solo facilita el acceso a la educación superior, sino que también promueve el desarrollo comunitario y la preservación de saberes ancestrales. En este sentido, el análisis de la procedencia geográfica de quienes estudian en la UINPIAW mostrado en la Figura 3 indica una amplia dispersión.

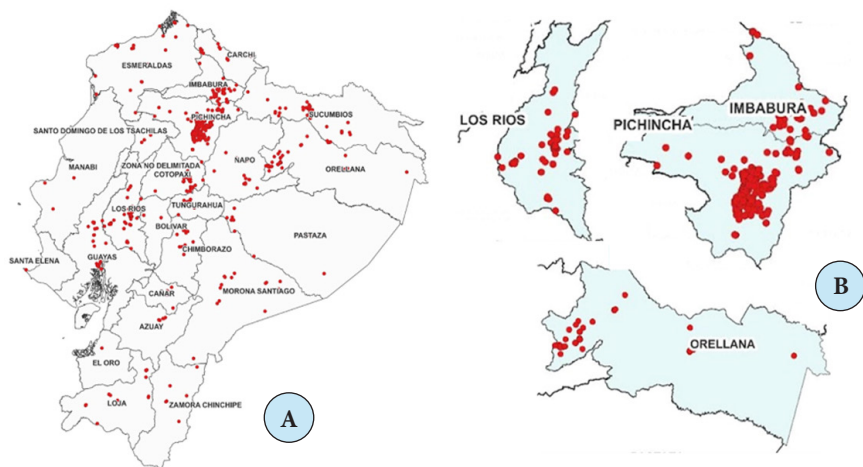


Figura 3. Procedencia geográfica de quienes respondieron la encuesta. (A) Mapa Ecuador y (B) Provincias con mayor distribución de estudiantes (no a escala).

Un dato interesante, que surge del análisis de la distribución de estudiantes a fines de 2023, es que la UINPIAW tiene matriculados de todas las provincias del Ecuador excepto en Galápagos. La provincia del Pichincha lidera con 394 estudiantes residentes en diferentes puntos de la provincia, le sigue Los Ríos con 118 matriculados, Orellana con 57 e Imbabura con 56 estudiantes, mostrando cobertura en las regiones Sierra, Costa y Amazonía. Este alcance es particularmente significativo dado el contexto de desigualdad en el acceso a la educación superior en el país. El alto número de estudiantes de Pichincha refleja no solo la disponibilidad de recursos educativos en esta provincia, sino también el interés por una educación intercultural que se adapta a las necesidades locales. En tanto que las provincias con menor oferta académica, como es el caso de Orellana o Sucumbíos, enfrentan serias limitaciones debido a la escasa infraestructura educativa y la falta de universidades (SENESCYT, 2021). Esto contrasta con el modelo de UINPIAW, que busca extender su cobertura educativa y ofrecer oportunidades a estudiantes de diversas regiones, especialmente aquellas históricamente marginadas. El análisis de la proporción de estudiantes respecto de la población de cada una de estas 5 provincias (Tabla 1) mostró que las provincias amazónicas Orellana y Sucumbíos tienen, proporcionalmente, el doble o más de estudiantes que las otras 3 provincias, de las regiones Costa o Sierra.

Tabla 1
Proporción de estudiantes de las 5 provincias con mayor representación estudiantil en la UINPIAW.

Provincia	Población	Estudiantes	%
Pichincha	3.089.473	394	0,013
Los Ríos	898.652	118	0,013
Imbabura	469.879	56	0,012
Sucumbíos	199.014	49	0,025
Orellana	182.166	57	0,031

Datos de población 2022 extraídos de <https://www.censoecuador.gob.ec>

A medida que la presencia de la UINPIAW sea más conocida, así como de su oferta académica, seguramente la proporción de estudiantes de provincias similares a Orellana y Sucumbíos, como Napo, Morona Santiago y otras, va a ir en franco aumento.

El grupo de 1.084 estudiantes que respondió la encuesta se dividió en 69% mujeres, 29% varones y 2% no especificado. El promedio de edad fue de $30 \pm 8,4$ años. Este promedio, considerablemente más elevado que el estándar esperado de alrededor de 18-19 años que se produce al terminar la escuela secundaria, puede tener varias

explicaciones. Una de ellas es que, al ser una Universidad muy joven, tiene una demanda insatisfecha que se cubre con estudiantes recién egresados, pero también con una masa de gente que no pudo acceder a sus estudios al finalizar la secundaria y que ahora visualiza una oportunidad formativa. En efecto, cuando comenzó a funcionar la Universidad Nacional de Río Negro, en Argentina en 2009, durante los 3 primeros años el promedio de edad fue de aproximadamente 25 años y se fue reduciendo conforme avanzaban los años (UNRN, 2017).

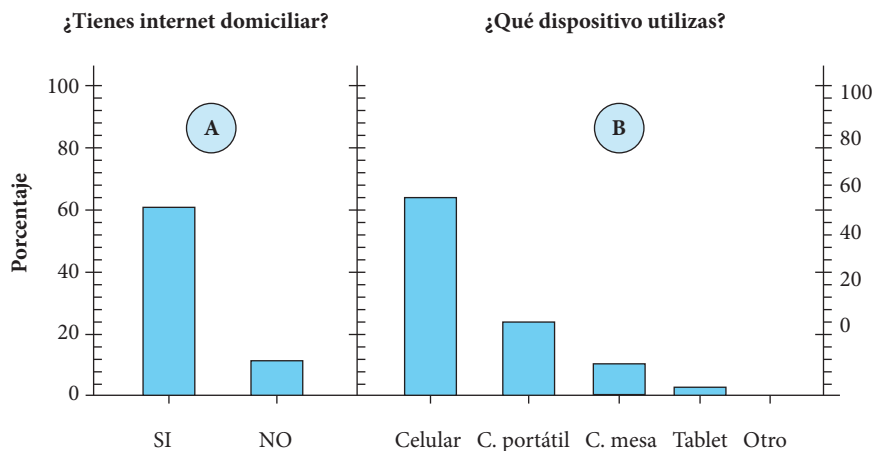
Otra posible explicación tiene que ver con una afluencia de estudiantes de mayor edad que en su momento debió abandonar sus estudios en otras instituciones de nivel superior (SENESCYT, 2021). Pues, como mencionan Cárdenas Ballesteros, Chaparro Ortiz & Díaz Rodríguez, (2021), los factores familiares se asocian con la deserción estudiantil, incluyendo problemas de salud en la familia y la influencia de sus progenitores en la elección de carrera. Además, los factores individuales, como el doble rol de estudiar y trabajar o ser jefes/as de hogar, juegan un papel crucial, ya que muchos priorizan su estabilidad laboral y económica sobre su formación académica.

El cuestionario indagó sobre aspectos del parque tecnológico disponible y de la conectividad (Figura 4). Ante estas 5 preguntas, se destaca el elevado número de estudiantes que cursan la carrera desde el teléfono celular (64%). Este alto valor coincide con lo observado en otros estudios en universidades similares (Gómez Navarro, 2021). Por ejemplo, en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIM-QROO) se identificó que, a pesar de las limitaciones en el acceso a internet y la infraestructura tecnológica, los jóvenes utilizan las TIC como herramientas esenciales para la información y la comunicación. En ese artículo, el 95% utilizaba un teléfono celular para estudiar, una cifra superior a la encontrada en este trabajo. Aunque el 15,2% del estudiantado mexicano tenía acceso a una computadora, esto no impidió que el uso del celular se convirtiera en un recurso indispensable para su vida académica (Gómez Navarro, 2021; Rosado-May, 2017).

Otra evidencia del esfuerzo que realiza el estudiantado de UINPIAW por acceder a una educación universitaria lo da el hecho que, en casi el 40% de las respuestas, se señaló que el dispositivo de estudio es compartido o alquilado (Figura 2C). Con respecto a la fuente de Internet, más del 80% respondió que dispone de internet continuo (Figura 2D), aunque un 96% expresó que la calidad del servicio es moderada (68%) o baja (28%). Como en los resultados anteriores, esta precariedad del parque tecnológico es similar a lo informado por la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) donde el 89% del estudiantado usa celulares para conectarse a Internet. Este dato refleja una tendencia creciente en el uso de tecnologías móviles entre los jóvenes, que se ha convertido en una herramienta esencial para su vida académica y social. Además, el estrato socioeconómico es otro factor determinante. Según la encuesta realizada

en la UNICH, el 61% del estudiantado provienen de comunidades donde se hablan lenguas indígenas, lo que a menudo está asociado con menores recursos económicos y, por ende, con limitaciones en el acceso a dispositivos tecnológicos y servicios de Internet de calidad (Tipa, 2019). Este trabajo no indagó sobre el nivel socioeconómico autopercebido o real, por lo que no pueden hacerse comparaciones.

A pesar de este alto porcentaje de uso, es importante destacar que la calidad del acceso a Internet sigue siendo un desafío, ya que muchos estudiantes reportaron que la conexión es moderada o baja, lo que puede afectar su rendimiento académico y el aprovechamiento de las herramientas digitales disponibles. Según Ramos-Mancilla (2020), los jóvenes no solo emplean las TIC para tareas académicas, sino que también actúan como intermediarios digitales para sus familias, contribuyendo al desarrollo comunitario. Esto se traduce en un uso activo de redes sociales, donde comparten contenido que refleja sus identidades culturales y sociales. Así, aunque enfrentan desafíos significativos, su apropiación de las tecnologías digitales les permite participar en un espacio social más amplio y fortalecer su conexión con sus comunidades.



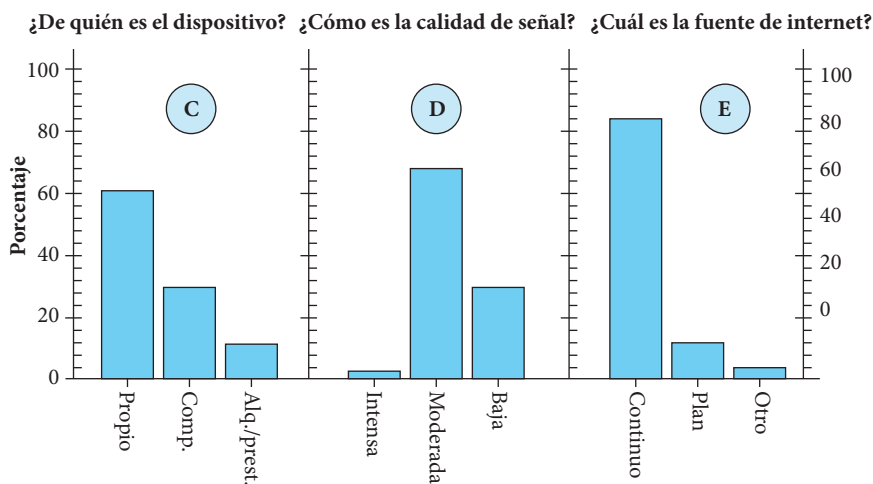


Figura 4. Parque tecnológico y conectividad de quienes respondieron el cuestionario.

Por último, en el 62% de las respuestas se señaló que dedican entre 3 y 5 horas diarias a estar estudiando en línea, sea mirando videos de clases, realizando tareas en el aula, etc. (Figura 5). Este es un lapso razonable, que permite a un estudiante medio cursar sin mayores inconvenientes su carrera. Llama la atención que un porcentaje relevante dedica un número excesivo (8 o más de 8 horas, 10%). Hay que tener en cuenta que el elevado porcentaje de estudiantes que utiliza un teléfono celular para su aprendizaje explica por qué dedican tantas horas conectados a internet, al tener relativamente pocas o nulas posibilidades de descargar videos, libros o textos de muchos megabytes.

En contraste, otro 15% dedica solo 1 o 2 horas diarias al estudio. Quizás corresponda a grupos que trabajan y por ello tienen menos disponibilidad horaria o no tienen buena conectividad por las condiciones territoriales.

Trabajos futuros de desglose de esta información, así como de análisis bivariados proporcionarán información de correlación entre rendimiento académico y horas de estudio, así como de calidad del parque tecnológico descrito. De modo similar, el análisis de toda la información de manera integrada mediante minería de datos permitirá analizar las causas más frecuentes de deserción de la UINPIAW y, concomitantemente, perfeñar estrategias de retención del estudiantado. Se han planteado estudios con estrategias de abordaje de los datos en otras universidades latinoamericanas (Yunga Pedraza, 2023; Russo, 2019), pero, para nuestro conocimiento, no se han realizado análisis similares para universidades interculturales y plurinacionales como la UINPIAW. Es intención nuestra repetir estos análisis de modo periódico.

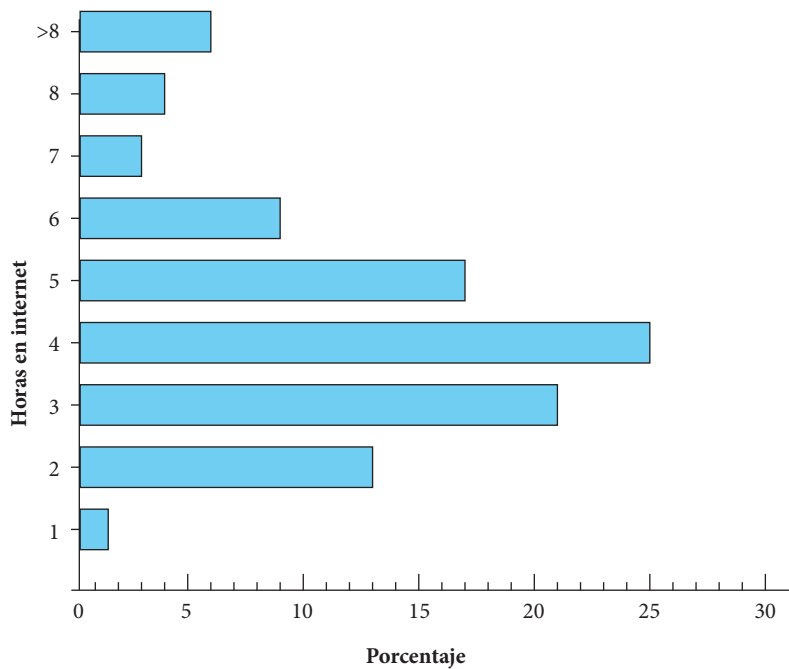


Figura 5. Horas dedicadas al estudio en línea.

CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue realizar un análisis sociodemográfico de estudiantes en 2023 a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi, para conocer cómo es la constitución de esta masa estudiantil, su acceso a internet, ubicación geográfica y condiciones de estudio. Las principales conclusiones fueron:

Del 100% de estudiantes matriculados ($n=1291$), se recopilaron 84,0% de respuestas válidas ($n=1.084$).

El estudiantado de la UINPIAW reside en todas las regiones del Ecuador (con excepción de las Islas Galápagos), y se concentra principalmente en las provincias de Pichincha, Los Ríos, Imbabura y Orellana.

Su población está constituida mayoritariamente por mujeres y más de la mitad pertenecen a pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianas o montubias, siendo la nacionalidad Kichwa la más representativa.

Un aspecto significativo es que más de la mitad de quienes respondieron estudian a través de un teléfono celular, situación que no es adecuada, y algo menos de la mitad dispone de una señal de internet moderada o baja.

En cuanto a sus hábitos de estudio, más de la mitad dedica entre 3-5 horas diarias a su formación académica mientras están conectados a Internet.

El perfil sociodemográfico encontrado resalta la intersección entre la diversidad sociocultural y el compromiso académico dentro de la misión de la universidad de ofrecer una experiencia educativa intercultural y relevante. Los datos aportados serán de utilidad para la elaboración de políticas académicas que coadyuven en la retención de estudiantes y la aplicación de su modelo educativo.

Agradecimientos

Este trabajo no contó con financiamiento alguno. Autora y autor no declaran conflicto de interés. No se utilizó inteligencia artificial generativa en la redacción de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cárdenas Ballesteros, N. J., Chaparro Ortiz, A. E., & Díaz Rodríguez, A. M. (2021). Revisión sistemática de los factores que inciden en la deserción académica en la educación superior. Tesis. Universidad Cooperativa de Colombia Bucaramanga.

Di Caudo, M. V.; Llanos Erazo, D. & Ospina Alvarado, M. C. (2016). *Interculturalidad y Educación desde el Sur*. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Del Popolo, F. (2015). Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. CEPAL, <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37050>

Garrido Álvarez, R. J. (2013). La reparación en clave de diversidad cultural: un desafío para la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

García Estrada, Á. S., Limón Aguirre, F. A., Yanes Pérez, M. y Bolom Pale, M. (2024). Motivaciones y tensiones culturales vividas por estudiantes indígenas de posgrado en Chiapas. *Sinéctica*, (62), e1583. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-014)

Gómez Navarro, D. A. (2021). Apropiación social de tecnologías digitales por jóvenes universitarios mayas de Quintana Roo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e282. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1055>

Larco, F. (2021). Vulnerabilidad de la cartera de crédito del sector financiero popular y solidario: Una aproximación desde el análisis de conglomerados. Superintendencia de Economía Popular y Solidaria. https://www.seps.gob.ec/wp-content/uploads/Documento_Vulnerabilidad_scc.pdf Consultado 17 de octubre de 2024.

Marcayata, C. (2023) Una radiografía de la pobreza del Ecuador. *Revista Gestión*. [https://revistagestion.ec/analisis-sociedad/una-radiografia-de-la-pobreza-en-ecuador/Una radiografía de la pobreza en Ecuador](https://revistagestion.ec/analisis-sociedad/una-radiografia-de-la-pobreza-en-ecuador/Una%20radiografia%20de%20la%20pobreza%20en%20Ecuador) Consultado el 26 de marzo de 2023.

Mato, D. A., (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina (Coord.). IESALC-UNESCO.

Mato, D. A. (2014). Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *ISEE* 14, 17-45.

Mato, D. A. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Oviedo-Oviedo, A. (2022). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista andina de educación*, 6(1), 006101. <https://doi.org/10.32719/26312816.20>

Ramos-Mancilla, O. (2020). El agregado digital en las juventudes indígenas: entre desigualdades y representaciones locales. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 25(01), 263-281.

Ron-Erráz, X. (2016). La reparación integral intercultural en el Estado constitucional ecuatoriano. *Estado & comunes*, 1(2), 111-128.

Rosado-May, F. J. (2017). Formación universitaria intercultural para indígenas mayas de Yucatán, México. *Anthropologica*, 35(39), 215-242.

Russo, C. (2019). Minería de datos aplicada a estrategias para minimizar el rezago académico y la deserción universitaria en carreras de informática de la UNNOBA (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.

SENESCyT (2021). Sistema Ecuatoriano de Acceso a la Educación Superior. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2023/02/PROYECTO_SEAES.pdf

SENESCyT (2024). Universidades y Escuelas Politécnicas - Información Matrícula. <https://sia.senescyt.gob.ec/universidades-y-escuelas-politecnicas-informacion-matricula/>

Suárez, C. I. (2018). *Permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

Tipa, J. (2019). Etnicidad, el capital tecnológico y el uso de las tecnologías de información y comunicación, p. 79-99. En: Pedraza Mandujano J., Brito Gómez K. y Cortés Romero E. Juventudes latinoamericanas, perspectivas desde la interdisciplinariedad. CINDE, México.

Universidad Nacional Río Negro, UNRN. (2017). Informe Académico. www.unrn.edu.ar/secacad/Informe2017.html. Consultado 10 abril 2022.

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (2024). El Pleno del Consejo de Educación Superior aprobó la institucionalización de la Universidad Amawtay Wasi. <https://uaw.edu.ec/category/news/#:~:text=Nota%20de%20prensa%20019%2F%2004,Intercultural%20de%20las%20Nacionalidades%20y> Consultado 12 de septiembre de 2024.

Vanegas Quizhpi S. O., & Calzolari A. (2025). Evaluación de la escritura académica en una universidad de Ecuador. *Revista Brasileira de Educacao*, 30, 185-192. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300001>.

Villegas Reyes, J. & Clara Zafra, M. (2022). Desafíos y oportunidades de la educación superior intercultural en entornos virtuales: el caso UIET. Cap. 3. En: Reyes Cruz, E., Negrín Nieto, G. García Euán, G. *Transformando realidades: gestión e investigación vinculada*. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

Yunga Pedraza, J. O. (2023). *Estudio del estado del arte sobre la predicción de deserción universitaria usando machine learning* (Tesis), Universidad Politécnica Salesiana.

**ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNA REALIDAD DEL
GOBIERNO NEGADA A MUCHOS JÓVENES EN ECUADOR.
CASO UNACH**

**ACCESS TO HIGHER EDUCATION, A GOVERNMENT REALITY
DENIED TO MANY YOUNG PEOPLE IN ECUADOR.
UNACH CASE**

Recibido: 10/04/2025 Aceptado: 29/05/2025

<https://editorial.uaw.edu.ec/acceso-a-la-educacion-superior-una-realidad-del-gobierno-negada-a-muchos-jovenes-en-ecuador-caso-unach/>

Evelyn Karina Castillo Lluquay
<https://orcid.org/0009-0001-6135-4510>
Universidad Nacional de Chimborazo,
Facultad de Jurisprudencia, Carrera de Derecho
Riobamba-Chimborazo, Ecuador.
e.karinacastillo@outlook.com

Martha Lucia Romero Flores
<https://orcid.org/0000-0001-6354-5321>
Universidad Nacional de Chimborazo,
Facultad de Jurisprudencia, Carrera de Derecho
Riobamba-Chimborazo, Ecuador.
martharomero@unach.edu.ec



Núm. 3, enero - junio, 2025
ISSN 3028-8584 • e-ISSN 3028-8592
editorial.uaw.edu.ec/revista-cientifica-amawtakuna
editorial@uaw.edu.ec

RESUMEN

El acceso a la educación superior en Ecuador ha sido un tema de preocupación y debate, debido a los obstáculos, dificultades, barreras y desafíos que enfrentan muchos jóvenes en el país. Esta realidad negada para numerosos jóvenes ha sido consecuencia de diversos factores como bajos ingresos, dificultades para pagar matrícula y tasas asociadas a la educación superior, lo cual, limita la formación superior y reduce las oportunidades de desarrollo profesional. Otro desafío al que se enfrentan los jóvenes es el proceso de admisión a la universidad, que a menudo se basa en pruebas estandarizadas que no necesariamente reflejan las habilidades reales de los estudiantes. Esta situación no permite la participación en igualdad de oportunidades a quienes no tienen acceso a recursos para su preparación en centros privados, lo que lleva a la exclusión de grupos marginados. Para solucionar estos problemas, es necesario implementar políticas y programas que promuevan el acceso igualitario a la educación superior para todos los segmentos de la población, garantizando así un mejor futuro para los jóvenes del Ecuador.

PALABRAS CLAVE:

Educación, desarrollo profesional, grupos marginados, discriminación.

ABSTRACT

Access to higher education in Ecuador has been a topic of concern and debate due to the obstacles and difficulties faced by many young people, barriers and challenges in the country. In Ecuador, access to higher education is a denied reality for many young people due to various factors such as low income, difficulties in paying tuition and fees associated with higher education, which limits higher education and reduces opportunities for professional development. Another challenge is the college admissions process, which is often based on standardized tests that do not necessarily reflect students' actual abilities. This situation does not allow equal opportunity participation for those who do not have access to resources for their preparation in private centers, leading to the exclusion of marginalized groups. To solve these problems, it is necessary to implement policies and programs that promote equal access to higher education for all segments of the population, thus guaranteeing a better future for the youth of Ecuador.

KEYWORDS:

Education, professional development, marginalized groups, discrimination.

INTRODUCCIÓN

La educación superior nació como una necesidad para el ser humano de ampliar sus conocimientos en ciertas áreas específicas, tiene sus orígenes en diversas civilizaciones antiguas, con hitos importantes en Grecia, Roma, India, China y el mundo islámico. Sin embargo, las primeras universidades europeas medievales sentaron las bases de la educación superior moderna.

La educación superior incide de forma trascendental en el desarrollo de los países y en el incremento de la calidad de vida de sus habitantes. Es un medio cultural que permite a los ciudadanos cumplir ciertos objetivos y aspiraciones para llevar a la práctica sus proyectos de vida tanto individuales como colectivos. (Pacheco & Pacheco, 2015)

Esta educación es un aporte trascendental para la vida profesional de una persona, para cumplir sus objetivos y metas; además de ser un componente esencial del derecho a la educación al encontrarse vinculado a los principios de igualdad de oportunidades, mérito y no discriminación. En Ecuador, según indica la Constitución de la República del Ecuador, la educación es gratuita, no obstante, la misma se encuentra limitada por ciertos aspectos.

En el mandato de Rafael Correa, se implementó la prueba de la SENESCYT, la misma que ocasionó frustración en muchos jóvenes bachilleres al no poder obtener un cupo para ingresar a la universidad de su elección ni elegir la carrera de su preferencia por no alcanzar los puntos necesarios que requiere esta prueba. Con esto, de cierta manera se privatizó la educación superior, al orillar a un bachiller sin acceso a una institución de educación pública a ingresar a una privada si desea continuar con su formación profesional.

La presente investigación se centra en un tema de vital relevancia para Ecuador como es el acceso a la educación, una realidad del gobierno negada a muchos jóvenes en el país. Se tiene como punto ejemplar dentro de la ciudad de Riobamba la Universidad Nacional de Chimborazo, donde existen muchos estudiantes de otras ciudades que al no obtener un cupo dentro de una universidad cerca de su domicilio, tuvieron que acudir hasta la provincia de Chimborazo a poder estudiar la carrera que eligieron.

Con los antecedentes expuestos, emerge la interrogante principal de la presente investigación: ¿Qué obstáculos y dificultades enfrentan los jóvenes ecuatorianos, para acceder a la educación superior, y cuál es el impacto de esas limitaciones en la igualdad de género y el desarrollo educativo y social del país? De esta manera, el objetivo general consiste en evaluar mediante un análisis crítico los obstáculos y dificultades que enfrentan los jóvenes ecuatorianos, para acceder a la educación

superior, y cuál es el impacto de esas limitaciones en la igualdad de género y el desarrollo educativo y social del país.

Para abordar esta problemática, este trabajo está estructurado en apartados. En el primero, se analizará las restricciones académicas y de acceso como procedimientos de selección y los requisitos académicos que impiden algunas personas matricularse en la educación superior. En el segundo, se evaluará las barreras de género que pueden afectar el acceso de las mujeres ecuatorianas a la educación superior, teniendo en cuenta los estereotipos y desigualdades implantadas históricamente, se examinan los factores sociales y culturales que pueden afectar el acceso a la educación superior, incluida la ubicación geográfica, el entorno familiar y las redes de apoyo. El tercero consiste en evaluar el impacto de la falta de acceso a la educación superior en la igualdad educativa y el desarrollo social, teniendo en cuenta indicadores como el empleo, el bienestar económico y la movilidad social. Finalmente, se proponen recomendaciones y políticas para promover un acceso más inclusivo y equitativo a la educación superior en Ecuador para superar las barreras identificadas y mejorar la equidad educativa en el país.

Los resultados de esta investigación fueron basados en todo lo recopilado a través de documentos referentes al tema, análisis de otros estudios, estudio de las normativas legales vigentes referentes a la educación superior y lo que manifestaron los jóvenes bachilleres interesados en ingresar a la UNACH.

MATERIALES Y MÉTODOS.

Para realizar el presente estudio, se utilizó como punto de partida un análisis teórico, que refuerce el conocimiento general del tema sobre el acceso a la educación superior, una realidad del gobierno negada a muchos jóvenes en Ecuador. Caso UNACH, para de esta manera establecer los criterios de pertinencia que debe cumplir dicho estudio.

Es una investigación cualitativa, debido a que el análisis se centró a profundidad, de lo que implica los obstáculos y dificultades que enfrentan los jóvenes ecuatorianos para acceder a la educación superior, y cuál es el impacto de dichas limitaciones en la igualdad de género y el desarrollo educativo y social del país. Adicionalmente, se trabajó bajo la investigación jurídica para analizar la Constitución de la República del Ecuador, Ley Orgánica de Educación Superior y demás leyes relacionadas al tema, y una investigación descriptiva que permitió describir los fenómenos sin necesariamente establecer una relación de causalidad o explicar por qué ocurren ciertos eventos.

El diseño de la investigación utilizada fue la descriptiva, ya que nos permitió describir las características de un fenómeno, en este caso la falta de acceso a la educación superior de los jóvenes bachilleres. Para la recolección de datos, se utilizó como método la encuesta, cuyo instrumento fue materializado mediante preguntas a la población que sirvió de muestra, siendo esto, diez jóvenes bachilleres interesados en matricularse en la UNACH.

Para un mejor entendimiento de los materiales y la metodología utilizada, en la tabla 1 se puede observar con mayor detalle los aspectos considerados para la selección de información utilizada en la presente investigación.

Tabla 1.
Metodología

Aspecto	Explicación
Esta investigación busca resolver la siguiente pregunta científica:	
Pregunta científica	¿Qué obstáculos y dificultades enfrentan los jóvenes ecuatorianos, para acceder a la educación superior, y cuál es el impacto de esas limitaciones en la igualdad de género y el desarrollo educativo y social del país? Área: Jóvenes bachilleres, educación superior, sociedad dividida.
Estrategias de investigación	Propósito de la búsqueda: Evaluar mediante un análisis crítico los obstáculos y dificultades que enfrentan los jóvenes ecuatorianos, para acceder a la educación superior, y cuál es el impacto de esas limitaciones en la igualdad de género y el desarrollo educativo y social del país.
Fuentes de información	Normas legales vigentes, Artículos científicos, Investigaciones, Ponencias.
Motores de búsqueda	Google académico.
Criterios de búsqueda	El acceso a la educación superior como elemento fundamental del desarrollo personal y profesional de los jóvenes bachilleres.

Criterios de Inclusión	Documentos que contienen información sobre el acceso y derecho a la educación superior. Documentos que contengan información sobre la historia del examen de la SENESCYT.
Análisis de la información	Se proporciona una visión general referente al acceso a la educación superior para los jóvenes bachilleres de Ecuador, tomando como muestra la Universidad Nacional de Chimborazo.

ANTECEDENTES.

El derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales para el ser humano, este permite obtener nuevos conocimientos a través del estudio de nueva información mediante un método pedagógico. Sobre esto, Ruiz (2020), señala “el derecho a la educación es un derecho fundamental reconocido en diversos tratados internacionales y constituciones nacionales. Garantiza el acceso a la enseñanza sin discriminación y promueve el desarrollo personal y social” (p.5).

Este derecho fundamental se encuentra compuesto por varias características que permiten medir el grado de satisfacción y cumplimiento dentro de un Estado, entre las principales se encuentran la universalidad, la gratuidad, la obligatoriedad, la calidad y la accesibilidad. En Ecuador, todas estas características se encuentran estipuladas en la Constitución de la República, en su título II, capítulo segundo, sección quinta, en los artículos 26 - 29, va mencionando cada uno de estos particulares y otros adicionales que debe tener el derecho a la educación para su efectivo goce.

Es menester hacer énfasis en la accesibilidad a la educación, debido a que es uno de los principales puntos de la presente investigación. La Carta Magna, que es la ley suprema del estado ecuatoriano, establece que:

La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art.28)

El párrafo citado en líneas anteriores, establece que el Estado debe asegurar el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna. En el apartado final de este artículo, se menciona además que hasta el tercer nivel de educación deberá ser gratuito, priorizando la universalidad y lo laico, lo que significa

que todas las personas puedan acceder sin discriminación a la educación superior y que además la misma no se regirá por ninguna creencia religiosa.

Historia de la educación superior.

La educación superior tiene sus orígenes en las civilizaciones antiguas, tales como en Egipto, con las Casas de la Vida; Grecia, las escuelas filosóficas como la Academia de Platón; India, Nalanda; China, las academias confucianas. Sin embargo, las primeras instituciones no surgieron sino hasta la Edad Media, Menacho (2007) señala “Las Universidades, como centros superiores, nacen en Europa y se desarrollaron durante la Edad Media, principalmente como respuesta a la necesidad de la iglesia y la aristocracia, que eran los sectores dominantes de la época” (p.6).

En Latinoamérica, a partir del siglo XX se constituyó el dinamismo en los procesos de modernización en lo referente al campo de la formación superior, lapso en el cual se presentaron algunas tendencias comunes en el proceso de estructuración de un sistema de educación superior tales como la expansión, la diversificación y la fragmentación como las características predominantes a lo largo de dicho siglo. La primera universidad de América Latina según la historia es la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, fundada el 12 de mayo de 1551 en Lima, Perú, “fue creada mediante una real Cédula emitida por el rey Carlos I de España y su Madre” Herrera (2025) (p.2).

En Ecuador, durante la época Colonial se produjo un notable incremento en la educación, la misma se desarrolló desde dos vertientes principales: una oligárquica, cuyo fin era la preparación académica de quienes administraban las riquezas y posesiones de los colonialistas y otra corriente cuyo objetivo principal era forzar a los nativos a adoptar las creencias religiosas de los conquistadores. Así, los programas de estudios eran una reproducción o réplica de los planes europeos. (Ayala, 2008, p.38)

Historia de la educación superior en Ecuador.

Según Ayala (2008), en el año 1586, durante la época donde la educación se encontraba monopolizada por la iglesia “los agustinos crearon en la ciudad de Quito la primera universidad ecuatoriana, llamada San Fulgencio” (p.46) posteriormente, “los jesuitas en 1622 fundaron la Universidad de San Gregorio, cuya principal finalidad era la educación de los criollos” (p.46). Uno de los adelantos más importantes de esa época fue la llegada de la imprenta en 1755, que era utilizada como instrumento de prácticas y creencias educativas.

En el tiempo que Ecuador era colonia de España, la educación superior se centraba más en la religión y podía llegar a ser exclusiva para la oligarquía, compuesta en ese entonces por las familias con mayor poder económico y con apellido reconocido que imponía respeto. Acosta (2010) explica “Al ser reconocida como oficial la religión católica, la Iglesia mantuvo bajo su control la mayor parte del sistema educativo, por cierto, muy precario y dedicado solamente a una porción bajísima de la población” (p.41)

En 1869 se creó la Escuela Politécnica Nacional, en aquella época el más prestigioso centro de educación superior latinoamericano, cuyo propósito era la formación acorde a las necesidades, prácticas y técnicas que se requerían para el desarrollo del país. Al mismo tiempo se crearon la Escuela de Artes y Oficios, el Conservatorio de Música y también la Escuela de Bellas Artes, con lo cual se dejó de monopolizar la educación a una sola dirección. (Pacheco, 2022, p.2)

Evolución de la educación superior en Ecuador.

La educación superior en Ecuador ha evolucionado hasta llegar a ser laica, de calidad y accesible para todos. En este sentido, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) como cuerpo normativo encargado de regular el sistema de educación superior del país, dentro del objeto establece:

Esta ley tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia interculturalidad, el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y con gratuidad en el ámbito público hasta el tercer nivel. (Ley Orgánica de Educación Superior , 2018, art.2)

Lo dispuesto por la ley ibidem, va de la mano con lo que señala la Constitución de la República del Ecuador, que faculta al Estado como garantista del acceso universal a la educación gratuita hasta el tercer nivel, siempre respondiendo a los principios de calidad y no discriminación; sin embargo, existe la duda de que si esto quedó en letra muerta a raíz de la entrada en vigencia del examen para el ingreso a la universidad llamado SENESCYT.

Antes de la creación del examen general para el ingreso a la universidad, el acceso a las universidades públicas en Ecuador no estaba regulada de manera centralizada; por tal motivo cada universidad tenía su propio sistema de admisión, lo que, según el gobierno de turno al momento de la creación de dicho examen, generaba desigualdad en los procesos, en los resultados y llamaba al nepotismo.

A raíz de esto, el presidente en aquel entonces Economista Rafael Correa Delgado, en su plan de gobierno, integró un proyecto para supuestamente mejorar la educación en Ecuador, siendo este la creación en el año 2007 por la Secretaría de Educación,

Ciencia, tecnología e Innovación, conocido por sus siglas como SENESCYT, cuya principal función es coordinar acciones entre la Función Ejecutiva y las instituciones del Sistema de Educación Superior, naciendo así en el año 2012 el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES).

La justificación para la creación de un examen nacional para el ingreso a la educación superior pública, se centró en que Ecuador no cuenta con las suficientes instituciones o universidades para la educación de tercer nivel que sean públicas, por lo tanto, varios jóvenes bachilleres si no llegaban con tiempo a hacer las largas filas para obtener un cupo en la carrera que deseaban se quedaban sin estudiar por ese semestre, lo que ocasionaba según el gobierno en turno mucha desigualdad ya que bachilleres que supuestamente merecían estar estudiando una carrera y tenían las aptitudes para hacerlo no lograban tener el cupo de acceso.

Con la entrada en vigencia del examen para acceder a la educación superior, se buscó aparentemente equilibrar la carrera con las aptitudes de los bachilleres mediante un sistema de puntuación, en el cual, las carreras más difíciles entre comillas y más demandadas serían para los jóvenes que obtuvieran la mayor cantidad de puntos posibles, ya que esto demuestra su capacidad para estudiar las profesiones más complicadas.

Esto ha causado debate entre juristas e incluso defensores de los derechos humanos pues este sistema de ingreso a la universidad se sobrepone al anhelo y deseo de los bachilleres sobre lo que quieren estudiar, imponiendo así de acuerdo a su puntaje una carrera que puede estar lejos de la realidad.

Muchos bachilleres se han visto limitados a seguir con sus estudios universitarios por los procedimientos establecidos por el Reglamento Nacional de Nivelación y Admisión; se ratifica que el derecho a la educación superior pública en nuestro país es un derecho con carácter programático a pesar de tener características de ser un derecho exigible, pero el problema radica en su ejecución que no depende del ser humano si no de una política estatal. (Maldonado, 2019, p.115)

Problemas con el examen de ingreso a la universidad.

Este nuevo método de ingreso a la Universidad se constituye más en una política estatal que en garantizar el acceso a la educación superior, lo que causa una vulneración a los derechos de no discriminación y educación de los jóvenes bachilleres, en este punto, en menester recordar que la Constitución de la República de Ecuador (2008) manifiesta “Es deber primordial del Estado garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales en particular la educación, salud, alimentación, seguridad social y el agua” (art.3).

El Estado garantiza el derecho a la no discriminación para acceder a la educación, esto implica que no importa el sexo, todos tendrán las mismas oportunidades. En la edad media y antigua, si existía la discriminación hacia las mujeres, no podían estudiar debido a estereotipos y desigualdad es creadas por el machismo de aquel entonces. En la actualidad, las mujeres gozan de los mismos derechos y oportunidades de estudio que los hombres, pero sigue existiendo estereotipos en cuanto a la carrera que deben escoger. Muchas personas todavía tienen el pensamiento que las mujeres deberían estudiar carreras relacionadas con las áreas de educación, salud o el cuidado de las demás personas, aunque esto no sea tema central de la presente investigación, es importante recordar que esto no debe ser una imposición al momento de que la mujer elija que carrera estudiar en goce de la libertad a estudiar lo que desee.

Es cierto que en la actualidad no existe discriminación para que las mujeres puedan acceder a una educación superior; inclusive, la Constitución de la República del Ecuador (2008), establece que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico e impulsará la equidad de género. (art. 27). Sin embargo, la desigualdad de género se presenta en las limitaciones para ingresar a una universidad. Un hombre sin título universitario, tiene más campo y oportunidades de encontrar trabajo que una mujer en la misma situación, por lo cual, el no tener estudios de tercer nivel, afecta más a mujeres que a hombres ya que las primeras se ven orilladas a buscar trabajos en un ámbito más reducido.

La educación básica como fuente de oportunidades para acceder a la universidad.

La educación básica no es igual para todos, aunque el gobierno trabaje y haya puesto un sinnúmero de políticas públicas para fomentar la educación equitativa, a través de la implementación de recursos, desayunos para todas las instituciones básicas públicas e inclusive infraestructuras para igualar las instalaciones de los centros educativos privados o de mayor historia, la verdad es que en cuanto al nivel de educación, la misma se sigue aplicando en igualdad y no equidad, esto debido a que, los jóvenes que estudian en escuelas o colegios que se encuentren en sectores rurales, tienen mayor problema para aprender debido a factores sociales y culturales, si bien es cierto esto no es universal, en la mayoría de casos suele ser así.

Inclusive, se puede hablar de una educación desigual para los estudiantes de estos sectores, los mejores docentes imparten conocimiento en las mejores instituciones públicas o en privadas, dejando a los docentes menos experimentados en los sectores rurales, causando desequilibrio en la calidad de educación. Sobre esto, Purvis (2023) manifiesta “En educación, la equidad y la igualdad se pueden aplicar para garantizar que todos los alumnos tengan acceso a las mismas oportunidades y recursos para tener éxito.” (p.1), las mismas deben ir entrelazadas, ya que, la

igualdad brinda a los estudiantes las mismas oportunidades, la equidad a los estudiantes los mismos resultados.

Este nivel de educación básica, influye en el ingreso a la educación superior, los estudiantes que tuvieron mejor educación de segundo nivel, tienen más oportunidades de ingresar a la universidad pública debido a su grado de preparación, siendo este factor, determinante para que muchos jóvenes bachilleres no consigan cupo para estudiar la carrera de su preferencia, truncando así sus sueños, y obligándolos a buscar los medios económicos para continuar su educación en una institución superior pública si desean ser profesionales, sino cuentan o no pueden conseguir dichos recursos, no tiene otra opción más que buscar un medio de ingresos para su sustento diario.

El factor social y su influencia en el acceso a la educación superior.

El factor social, el cual incluye el entorno familiar y la ubicación geográfica, es otro determinante que dificulta el acceso a la educación superior pública para los jóvenes bachilleres. El entorno familiar en el que se encuentra un estudiante, en muchas ocasiones ha sido clave para que el mismo ingrese a la universidad.

La ubicación geográfica de un joven bachiller influye activamente para el ingreso a la universidad. Acerca de esto, Suárez (2023) señala “La zona geográfica es uno de los factores que puede tener un impacto significativo en el rendimiento escolar de un estudiante”. (p.12), aunque lo que manifiesta Suárez se centra más en la educación básica, los conocimientos adquiridos dentro de una escuela o colegio, tiene gran impacto al momento de rendir el examen para el ingreso a la universidad.

Si bien es cierto, donde viva un bachiller no debería ser problema para que pueda continuar sus estudios superiores en una universidad de calidad, la realidad es otra, muchos estudiantes recién egresados, tienen dificultades para ingresar a un centro educativo superior de calidad debido a lugar de su domicilio, algunos residen en comunidades o cantones que no cuentan con una universidad, o si existe, la misma no tiene una educación de calidad que convenza a los bachilleres, por lo cual, buscan salir de su hogar rumbo a otra provincia, buscando mejores oportunidades de estudio para su desarrollo personal; otros optan por no estudiar y dedicarse a algún oficio o profesión dentro de su lugar de nacimiento.

Desigualdad educativa.

La falta de acceso a la educación superior, tiene un gran impacto para la desigualdad educativa, se supone que el Estado debe garantizar una educación equitativa en todos sus niveles, permitiendo a las personas tener acceso a una educación de similar cantidad y calidad independientemente de su origen socioeconómico. Este esquema

se quebranta cuando se impone un sistema de puntos para ingresar a la universidad, ya que no todos los estudiantes de colegio tuvieron la misma educación.

la desigualdad educativa sucede cuando una sociedad falla en la consecución de los siguientes objetivos: igualar las oportunidades de ingreso al sistema educativo para todos los individuos que posean las mismas habilidades; igualar estas mismas oportunidades entre individuos de distintos estratos socioeconómicos; igualar los resultados obtenidos por los estudiantes que dediquen a su educación la misma cantidad de tiempo y esfuerzo sin que en ello influya su origen social, y fomentar la adquisición de habilidades para el aprendizaje entre la población, utilizando estrategias diferenciadas que busquen igualar el desempeño de los beneficiarios. (Muñoz, 2003)

La desigualdad en la educación no solo se ve reflejado en el ingreso a la educación superior, sino también en el egreso de la misma, los estudiantes que no pudieron acceder a una universidad de su elección, optaron por estudiar a distancia, lo que ocasiona disparidad en cuanto a la obtención de conocimientos generales sobre la carrera o profesión que deseaba seguir, debido a que, no es lo mismo estudiar presencialmente que en línea, en la segunda opción existen mayores elementos de distracción que no permiten obtener el conocimiento clave o deseado sobre las bases de las principales materias en la facultad de su lección.

Algunos bachilleres optan por la autoeducación, pero esta no genera los mismos efectos que tener un catedrático experto en la materia, impartiendo sus conocimientos de manera pedagógica. Aunque esto no es absoluto, ya que puede existir una situación donde la persona que se auto educa, llega a tener más conocimientos que aquel que pasó por la universidad, también es cierto que, para conseguir un trabajo en el área de estudio, en la gran mayoría de casos, se necesita un título de tercer nivel, lo que genera una desigualdad educativa no por conocimientos, si no por oportunidades laborales.

La Ley Orgánica de Educación superior (2010) establece que los estudiantes tienen ciertos derechos como “Acceder a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional en igualdad de oportunidades” (art. 5). No obstante, la igualdad de oportunidades se ve opacada por la desigualdad educativa, los bachilleres que tuvieron mejor educación por provenir de colegios con mejores métodos pedagógicos, tienen más opciones de acceder a la educación superior pública, por los conocimientos adquiridos en la educación básica, rompiendo así, el principio de igualdad en cuanto al acceso a la universidad.

El acceso a internet se ha convertido en otra causa de desigualdad educativa, Marchesi (2020) opina “Las personas con mayores recursos y que pueden acceder con facilidad a internet, tienen más posibilidad de recibir información sobre el

acceso a la universidad” (p. 138), lo cual, convierte a esta herramienta, como clave para tener una mejor oportunidad de ingreso a una institución superior, las personas pobres, que tienen un ubicación geográfica poco favorecida, se les dificulta acceder a un dispositivo con internet por tantas interferencias que tiene la red para llegar con normalidad.

Desarrollo social y su impacto por la falta de ingreso a la universidad.

El desarrollo social, es un proceso que se ve afectado por el problema en estudio, un bachiller busca acceder a la educación superior para mejorar su calidad de vida en distintos ámbitos como la salud, educación, salarios y empleo digno, buscando un mejor porvenir para él y su familia. Todas las aspiraciones del estudiante se estancan si no puede acceder a una universidad de calidad, estudiando la carrera que desea.

Mientras se presenten trabas para el ingreso a la educación superior gratuita, va a existir la exclusión, o la inclusión desigual para los individuos con orígenes de pobreza. Es decir, las libertades efectivas en la sociedad en su conjunto se reducirán, y con ella, aumentarán las dificultades para que los jóvenes que provienen de hogares desfavorecidos logren estudiar la educación superior en instituciones con calidad y prestigio. (Alcántara & Villa, 2014, p.6)

Para los sectores más vulnerables por razones económicas, el hecho de no poder ingresar a la educación superior gratuita, acaba con sus aspiraciones de obtener un título universitario, esto debido a que este grupo de personas no cuentan con los recursos económicos para pagar una educación privada de calidad o una educación privada en general, lo que ocasione una afectación en su desarrollo personal, económico, laboral y la movilidad social, esto último se ve afectado por la razón que una persona sin un título de tercer nivel, normalmente no puede escalar socialmente, aunque parezca un hecho discriminante, es la realidad de la sociedad.

Cuando se habla de un empleo digno, se lo relaciona con la estabilidad laboral y el efectivo goce de derechos, pero no se toma en cuenta el impacto de la educación superior en un trabajo con estas características. López (2023) refiere “La educación superior juega un papel importante tanto personal como profesional de la juventud. De hecho, esta educación puede ser decisiva a la hora de encontrar un trabajo digno”. (p.1).

Las instituciones públicas y privadas, para contratar personales específicos para ciertos trabajos, toman en cuenta el grado de estudio del aspirante, e inclusive, entre mayor grado de estudio tenga alguien, mayor es el salario de esta persona, causando un bienestar económico, al contrario de las personas que no tienen estudio, que muchas veces no son contratados, o si llegan a obtener empleo, el salario es el mínimo, ocasionando un perjuicio en su economía.

La educación superior y su impacto en la movilidad social.

La educación superior influye significativamente en la movilidad social, se puede distinguir dos tipos; la movilidad social intergeneracional, el mismo que compara cambios y movimientos entre generaciones de una misma familia, con indicadores como educación, ocupación e ingreso; y la movilidad social intergeneracional, que se refiere a los cambios y movimientos en el ciclo de vida de un individuo, en este caso estudiante, sobre la base de indicadores socioeconómicos, ocupación e ingreso.

La educación superior formal, es un componente clave no sólo para la movilidad social, sino también para la movilidad espacial. Las personas con mayores credenciales educativas son más propensas y se encuentran más habilitadas para dejar las comunidades rurales y viceversa. De esta manera, la educación puede convertirse en un prerrequisito para conseguir empleo en un espacio urbano (Mejía, 2023, p.4).

Esta movilidad cuenta con dos ejes, uno para mejorar, otro para empeorar, la primera busca que la persona interesada tenga un nivel socioeconómico mejor del que goza actualmente; el segundo explica cómo una persona puede caer de su nivel socioeconómico. Ahora bien, la educación superior es clave para buscar una mejora en el nivel económico de la persona, optando a un mejor empleo, rodeándose de un mejor círculo social, e incluso accediendo a una mejor atención en salud, al tener los recursos para poder costear un seguro de salud privado. Pero, nada de esto es posible si el aspirante no logra ingresar a la universidad, dejando claro así, la relación directa que existe entre la educación superior y la movilidad social.

Para entender mejor la importancia de la educación superior en la movilidad social, es importante analizar lo que expresa Barragán (2022) “La escala social no se debe simplemente a diferencias en la inteligencia, también se relaciona con el nivel de ocupación de los padres, y la posibilidad de ingresar a una educación superior de calidad” (p.3). Todos estos factores, se traducen en una forma de capital cultural, lo cual es impulsor de la movilidad social.

Accionar del gobierno contra el problema en estudio.

Aunque miles de estudiantes se quedan sin ingresar a una institución de educación superior pública, el Estado no adopta ninguna medida para frenar esta situación, al contrario, en una entrevista que se realizó a Alejandro Rivadeneira, titular de la Secretaría de Educación Superior en aquel entonces, el mismo manifestó “una salida para estos jóvenes es que estudien carreras técnicas o tecnológicas, un título

universitario no aseguran la empleabilidad” (Salazar, 2022). El gobierno piensa que la época de la importancia de los títulos para conseguir trabajo terminó, por lo cual, lejos de buscar una solución a esta problemática de falta de acceso equitativo a las universidades, lo normaliza.

Lo mencionado por el ex titular de la Secretaría de Educación Superior, va en contra de lo que establece la Constitución de la República del Ecuador (2008) “Se reconoce y garantiza a las personas el derecho al libre desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que los derechos de los demás” (art. 66). Este derecho garantiza los ciudadanos ecuatorianos poder elegir su forma de vida y a desarrollarse como individuo, conseguir sus metas personales que implica un crecimiento intelectual y psicológico.

En el ámbito educacional, un bachiller que no puede ingresar, o es obligado por las circunstancias, a estudiar una carrera que no le gusta, debido a que su puntaje no le ayuda para seguir la profesión que desea, se ve forzado a no estudiar; estudiar en una universidad privada; o a estudiar una carrera técnica o tecnológica, lo que trunca sus sueños y limita su derecho al libre desarrollo de su personalidad, al no poder conseguir los objetivos planteados por trabas impuestas por el mismo Estado.

El Estado debería adoptar ciertas medidas para evitar que se sigan vulnerando los derechos de los bachilleres a acceder a una educación gratuita y de calidad. Se recomienda que el gobierno a través de sus entidades encargadas de regular el acceso a la educación superior, busquen alternativas además del examen de ingreso a la universidad, para medir la capacidad intelectual de un bachiller. El examen no es un método cien por ciento seguro, nunca se sabe cómo puede haber ido el estudiante a rendirlo, si tuvo algún problema que no permitió que estuviera completamente concentrado en presentar un buen examen.

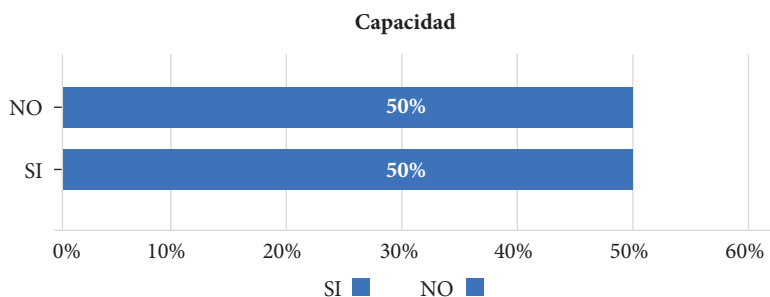
Es importante implementar políticas públicas para que todos los bachilleres tengan las mismas oportunidades de ingresar a la educación superior, estas políticas deben ir encaminadas a buscar una equidad educativa en la educación básica. No obstante, otros métodos que el Estado puede usar para garantizar el correcto acceso de los bachilleres a la educación superior es la implementación de más Universidades y la eliminación del examen de la SENESCYT. Con esto, los estudiantes son libres de decidir si quiere obtener un título de tercer nivel o prefieren dedicar su tiempo a otra actividad.

RESULTADOS

Examen de admisión como componente de ingreso a la universidad.

Gráfico 1

Examen de ingreso a la universidad como fuente de medir conocimiento del bachiller.



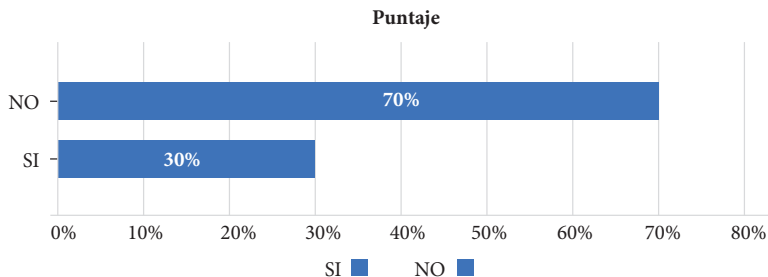
Fuente: Encuesta aplicada a jóvenes bachilleres interesados en matricularse en la UNACH.

Análisis de resultado: El 50 % de los encuestados manifiestan que el examen es la mejor forma de medir la capacidad de un bachiller, sin embargo, un porcentaje igual expresan que se podrían aplicar otros métodos que pueden ayudar a medir las habilidades y destrezas a las cuales se inclina el estudiante; este puede ser a través de conocimientos específicos del área de inclinación.

Puntaje de ingreso.

Gráfico 2

Puntaje de ingreso a la universidad de los encuestados.



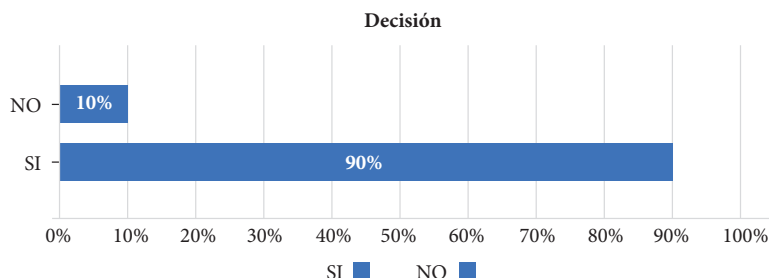
Fuente: Encuesta aplicada a jóvenes bachilleres interesados en matricularse en la UNACH.

Análisis de resultado: Para el 70 % de los encuestados el puntaje alcanzado no fue suficiente para cubrir el mínimo requerido para el ingreso a la carrera deseada, el 30% lograron cubrir los puntos necesarios y pudieron matricularse en la carrera preferida. Estos resultados evidencian las limitaciones que tienen los estudiantes para cumplir con el nivel de exigencia en los puntos requeridos para las diferentes carreras.

Decisión de matrícula.

Gráfico 3.

Decisión de matricularse en la universidad.



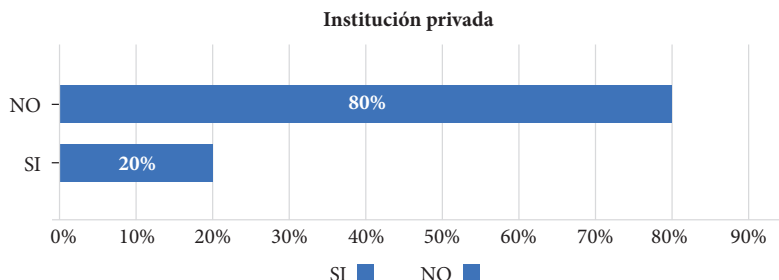
Fuente: Encuesta aplicada a jóvenes bachilleres interesados en matricularse en la UNACH.

Análisis de resultados: El 90 % de los encuestados, manifestaron que se están matriculando en esa institución de educación superior por decisión propia, el 10 % expresaron estar estudiando para sacar un título de tercer nivel por complacer a sus padres. Esto refleja que los jóvenes bachilleres desean tener un título universitario por decisión propia para buscar un mejor futuro.

Recursos para educación privada.

Gráfico 4

Recursos económicos de los jóvenes bachilleres.



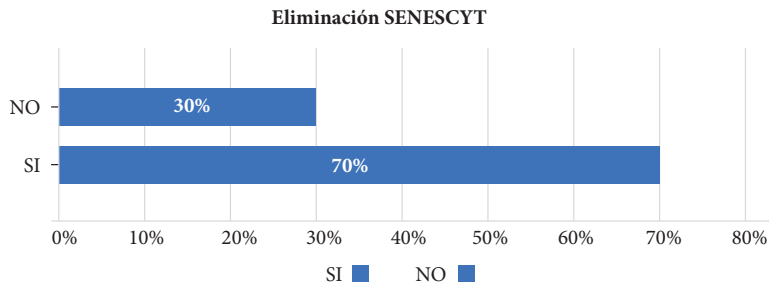
Fuente: Encuesta aplicada a jóvenes bachilleres interesados en matricularse en la UNACH.

Análisis de resultados: El 80 % de los encuestados, manifestaron no tener recursos para poder pagar una institución privada, el 20 % expresaron si tener recursos, pero deseaban que sus padres no gastaran demasiado. Estos resultados reflejan la necesidad de una educación superior gratuita, debido a que, cualquier carrera es de alto costo para las familias con una posición económica regular o baja.

Eliminación SENESCYT para ingreso a la educación superior gratuita.

Gráfico 5

Eliminación de la prueba de la SENESCYT.



Fuente: Encuesta aplicada a jóvenes bachilleres interesados en matricularse en la UNACH.

Análisis de resultados: El 70% de los encuestados, manifestaron que debería eliminarse el examen de la SENESCYT para un libre acceso a la educación superior gratuita, el 30% expresaron que no debería eliminarse este examen. Los resultados arrojan que la mayoría de bachilleres si desean que se borre este examen, sin embargo, un porcentaje considerable exteriorizaron que debería cambiarse el método de evaluación, pero no eliminar el examen.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la investigación sobre el acceso a la educación superior de los jóvenes bachilleres en Ecuador, al ser contrastados con los aportes de varios juristas e investigadores como Pacheco & Pacheco (2015) y Mejía (2023), revelan como la limitación al libre acceso a una educación de tercer nivel gratuita, repercute en el desarrollo económico y social de los ciudadanos ecuatorianos, al no poder obtener una movilidad social positiva por razones de estudio, que influye directamente en lo monetario. Además, los jóvenes que no pudieron estudiar carrera alguna se ven obligados a dedicarse a otra actividad ajena a la que deseaban, restringiendo esto su derecho al libre desarrollo de la personalidad.

En cuanto a las respuestas de las encuestas aplicadas a los jóvenes bachilleres interesados en ingresar a la UNACH, muestran hallazgos donde éstos se sienten afectados por no tener un libre acceso a la educación superior gratuita. La mayoría de encuestados expresó no haber alcanzado el puntaje para ingresar a la carrera que querían, no tener dinero para estudiar en una universidad pública y deseaban que se elimine el examen de ingreso a la universidad conocido como examen de la SENESCYT. Sin embargo, es importante tener en cuenta que una parte considerable de bachilleres no desean que se elimine los métodos para ingreso a la universidad, pero si que estos se modifiquen.

CONCLUSIONES

- La falta de acceso a la educación superior repercute en el desarrollo social de los jóvenes bachilleres, menguando las oportunidades de conseguir un empleo digno y economía estable, mientras más iletrado, menos oportunidad de una vida digna.
- La solución a la falta de acceso a la educación superior gratuita no es la eliminación del examen de la SENESCYT, al contrario, tener un filtro como sistema de acceso a la universidad, ayuda a evitar la sobrecarga en las instituciones de tercer nivel y hace que los jóvenes bachilleres se empeñen más en estudiar para lograr sus objetivos.

- El sistema de puntuación, no reflejan las aptitudes que tiene los estudiantes para estudiar en dichas áreas, lo que limita la matriculación de los evaluados al obtener un puntaje que no le permite formarse en lo que desea.
- Es necesario implementar políticas públicas encaminadas a buscar una educación equitativa para los sectores rurales, mediante la ejecución de un plan por parte del Ministerio de Educación, donde, los mejores docentes valuados, sean repartidos ecuánimemente, entre instituciones de educación básica urbana y rural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Acosta, M. (2010). *El aporte de la Iglesia Católica a la Educación en el Ecuador desde La Colonia hasta el Siglo XXI*. Quito: Universidad Tecnológica Equinoccial.

Alcántara, A., & Villa, L. (2014). *Desigualdad social y educación superior*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 6.

Ayala, E. (2008). *Resumen de historia del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.

Barragán, E. (2022). *Obstáculos para la movilidad social de egresados de educación superior: la persistencia de las brechas en el acceso a oportunidades*. Chihuahua: Revista Scielo.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Acceso a la educación*. Montecristi: Registro Oficial 449.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Deberes primordiales del Estado*. Montecristi: Registro Oficial 449.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Derechos de libertad*. Montecristi: Registro Oficial 449.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Equidad de género en Educación*. Montecristi: Registro Oficial 449.

Cruz, J. C. (11 de noviembre de 2016). *Organización Internacional del Trabajo*. Obtenido de El contrato temporal: <https://www.ilo.org/es/resource/que-es-un-empleo-temporal#:~:text=El%20trabajo%20ocasional%20consiste%20en,de%20trabajo%20diario%20o%20peri%C3%B3dico>.

Herrera, C. (2025). *Historia de las universidades en América Latina*. Lima: Revista Scielo.

Ley Orgánica de Educación Superior . (2018). *Objetivo de la ley*. Quito: Registro Oficial Suplemento 298.

Ley Orgánica del Servicio Público. (2010). *Servidores públicos*. Quito: Registro Oficial Suplemento 294.

López, A. (2023). *Las desigualdades en la educación*. <https://ayudaenaccion.org/blog/educacion/desigualdades-educacion/>

Maldonado, X. (2019). *Vulneración del derecho a la educación superior por el sistema nacional de nivelación y admisión*. Sarance, 115.

Marchesi, A. (2020). *Un sistema de indicadores de desigualdad educativo*. Brasilia: Revista Ibero Americana.

Menacho, L. (2007). *Historia de la educación superior y de postgrado*. Lima: Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social.

Mejía, G. (2023). *Educación superior y movilidad social: una propuesta de análisis desde la perspectiva socioespacial*. Diálogos sobre Educación, 4.

Muñoz, C. (2003). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pacheco, L. A., & Pacheco, R. (04 de marzo de 2015). *Pacarina del Sur*. Obtenido de Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana: <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128-evolucion-de-la-educacion-superior-en-el-ecuador-la-revolucion-educativa-de-la-universidad-ecuatoriana>

Pacheco, L. (2022). *Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana*. Milagro: Universidad Estatal de Milagro.

Purvis, P. (2023). *La diferencia entre igualdad y equidad en educación*. <https://www.croydonhigh.gdst.net/2023/03/the-difference-between-equality-and-equity-in-education/>.

Rodríguez, C. (2009). *Diferencias en las oportunidades educativas de las personas según su origen social en el estado de Hidalgo*. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa [CD-ROM]* (pp. 1-14). México.

Ruiz, G, R. (2020). *El derecho a la educación: Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Editorial Eudeba.

Salazar, Y. (26 de mayo de 2022). *Primicias*. Obtenido de La educación superior sí es importante : <https://www.primicias.ec/noticias/firmas/educacion-superior-importante/>

Suárez, M. (2023). *Análisis de la influencia geográfica en la evaluación Ser Estudiante a través de estadística multivariante*. Tulcán: Universidad Politécnica Estatal del Carchi.

**LA CONFIGURACIÓN JURÍDICA DE LA DIFERENCIA
Y EL ENFOQUE INTERSECCIONAL EN LA POLÍTICA PÚBLICA
AFROETNOEDUCATIVA ECUATORIANA**

**THE JURIDICAL CONFIGURATION OF DIFFERENCE AND THE
INTERSECTIONAL APPROACH IN ECUADORIAN
AFRO-ETHNO-EDUCATIONAL PUBLIC POLICY**

Investigación original

Recibido: 17/03/2025 **Aceptado:** 12/06/2025

<https://editorial.uaw.edu.ec/la-configuracion-juridica-de-la-diferencia-y-el-enfoque-interseccional-en-la-politica-publica-afroetnoeducativa-ecuatoriana/>

María Dolores Vasco Aguas

<https://orcid.org/0009-0003-0995-8901>

Filiación Universidad de Especialidades Espíritu Santo,

Samborondón, Ecuador

email: mvasco@uees.edu.ec



Núm. 3, enero - junio, 2025

ISSN 3028-8584 • e-ISSN 3028-8592

editorial.uaw.edu.ec/revista-cientifica-amawtakuna

editorial@uaw.edu.ec

RESUMEN

Ser niña o adolescente afroecuatoriana rural en situación de pobreza implica vivir desigualdades estructurales expresadas en un limitado acceso al derecho a la educación con pertinencia cultural. El garantismo de la Constitución ecuatoriana, en tanto modelo de derecho que protege derechos fundamentales de la ciudadanía frente al poder público, se alinea al modelo de igual valoración jurídica de las diferencias del autor Ferrajoli y al concepto de interseccionalidad de Crenshaw como enfoque que permite considerar la interacción y constitución mutua de varios sistemas de subordinación que da como resultado la desigualdad social. El objetivo de este estudio es analizar si dos instrumentos de política pública afroetnoeducativa entre los años 2020 y 2025, muestran o no un modelo de igual valoración jurídica de las diferencias y un enfoque interseccional desde las categorías edad, género, situación socioeconómica, autoidentificación étnica y ruralidad. La metodología empleada fue cualitativa, mediante el análisis de contenido. Los resultados evidencian que, en su mayor parte, las políticas públicas educativas analizadas muestran un modelo de igual valoración jurídica de las diferencias, aunque con limitadas referencias a acciones afirmativas, presupuestos y metas cuantitativas, y un enfoque interseccional concentrado en las categorías edad, género y autoidentificación étnica, por sobre la situación socioeconómica y la ruralidad. Se recomienda efectuar estudios con políticas afroetnoeducativas de otros países de la región y que se contraste con experiencias de su implementación en distintos niveles educativos.

PALABRAS CLAVE:

Etnoeducación, Política educacional, Infancia, Adolescencia, Afrodescendientes.

ABSTRACT

Being a rural Afro-Ecuadorian girl or adolescent in a situation of poverty implies living structural inequalities expressed in limited access to the right to culturally relevant education. The guarantee of the Ecuadorian Constitution, as a model of law that protects the fundamental rights of citizens vis-à-vis public power, is aligned with Ferrajoli's model of equal legal valuation of differences and Crenshaw's concept of intersectionality as an approach that allows considering the interaction and mutual constitution of various systems of subordination that result in social inequality. The objective of this study is to analyze whether or not two Afro-ethno-educational public policy instruments between 2020 and 2025, show a model of equal legal valuation of differences and an intersectional approach from the categories of age, gender, socioeconomic situation, ethnic self-identification and rurality. The methodology used was qualitative, through content analysis. The results show that, for the most part, the public education policies analyzed show a model of equal legal valuation of differences, although with limited references to affirmative actions, budgets and quantitative goals, and an intersectional approach concentrated on the categories of age, gender and ethnic self-identification, rather than socioeconomic status and rurality. It is recommended that studies be carried out with Afro-ethno-educational policies in other countries of the region and that experiences of their implementation at different educational levels be contrasted.

KEYWORDS:

Etnoeducation, Educational policy, Childhood, Adolescence, People of African descent

INTRODUCCIÓN

En Ecuador, el rostro de la desigualdad en el pleno ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales se encuentra feminizado. Específicamente en el acceso al derecho a la educación, esto se observa en los resultados del último censo de Población y Vivienda en Ecuador, en donde se registró que a escala nacional existe un total de 472 228 personas analfabetas, de las cuales 190 394 son hombres y 281 834 son mujeres (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos, 2022). Esta situación se recrudece en la población que vive en zonas rurales con escasa cobertura de servicios básicos y conectividad a internet (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos, 2024).

De acuerdo con la Constitución ecuatoriana, el Estado es plurinacional e intercultural. La plurinacionalidad constituye “un eje transversal en la organización del Estado [...] [se refiere al] reconocimiento de las diferentes naciones, con historia común, lengua, cultura, y un vínculo jurídico construido en la ciudadanía ecuatoriana” (Acosta y Martínez, 2009, pp. 186-187). Es decir, se reconoce la diversidad de pueblos indígenas, afroecuatoriano y montuvio como parte de la organización sociopolítica del Estado ecuatoriano. En tanto que la interculturalidad consiste en un “concepto integral, que incorpora tanto la existencia, el relacionamiento y el potencial transformador de la diversidad cultural” (Tello Vásquez, 2019, p. 167). Se observa que el núcleo de la interculturalidad se encuentra en su naturaleza relacional y funcional: cómo las culturas que viven en un mismo espacio se encuentran y cómo las relaciones de poder entre ellas determinan dinámicas que pueden ser o transformadoras — que tienden a la igualdad— o de hegemonía y subordinación —que tienden a la desigualdad— (Tello Vásquez, 2019, pp. 173-174).

En ese marco, si se piensa en un Estado intercultural y plurinacional, el ideal es que todos los sistemas como el socioeconómico, educativo, de salud, judicial, por mencionar algunos, reflejen ese espíritu transformador hacia la igualdad y la no discriminación. Sin embargo, es necesario que se pase a medidas efectivas para la transformación. Muestra de ello es que el 39,76 % de la población ecuatoriana se encuentra en situación de pobreza, no obstante, si se analiza solo la población que se autoidentifica como afroecuatoriana, se encuentra que la proporción de personas en situación de pobreza es de 48,51 % (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos, 2022). Si se compara esta última cifra con el período 2006-2016, se puede observar que es muy cercana al 49,8 % de 2010, pero que significa un incremento con relación al 38,14 % de 2014 y al 41,8 % de 2016 (Observatorio Social del Ecuador, 2019, p. 36). El censo nacional de 2022 contabilizó un total de 814 495 personas afroecuatorianas, que equivale al 4,8 % de los 16 938 986 de habitantes en Ecuador (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos, 2022), cifra cercana al 4,97 % de 2001, y distante al 7,19 % de 2010 (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos, 2025). Esta caída en el

porcentaje de población que se identifica como afroecuatoriana no refleja la realidad y, desde las organizaciones de la sociedad civil, más bien ha significado un etnocidio estadístico (INREDH, 2025). Los datos del censo registraron 410 487 mujeres afroecuatorianas, es decir el 50,40 %, frente a 404 008 hombres afroecuatorianos que representan un 49,60 %. Del total de afroecuatorianxs, 252 305 viven en la ruralidad. La población total de niñas, niños y adolescentes afroecuatorianos es de 177 096.

A esto se suma un contexto pospandémico y de múltiples crisis: niñas, niños y adolescentes afroecuatorianos en situación de pobreza viven diferentes tipos de violencias, principalmente, física, psicológica, sexual, simbólica —en sus familias, en sus comunidades, en los centros educativos, en los medios de comunicación y redes sociales, en los espacios públicos—. La desaparición de un niño y tres adolescentes afroecuatorianos desde el 8 de diciembre cuando fueron interceptados por una patrulla militar hasta el 24 de diciembre de 2024, cuando se dio el hallazgo de sus cuerpos incinerados —caso en investigación, denominado por la Fiscalía General del Estado como *Las Malvinas* (GK, 2025)—, ilustra cómo las categorías diferenciadoras: edad, situación socioeconómica y autoidentificación étnica significan en el país factores de riesgo y limitaciones para el ejercicio pleno y la protección de sus derechos humanos. No se trata de un caso aislado, sino que muestra cómo a escala regional y global existe una tendencia a que exista “un uso excesivo y prematuro de la fuerza” de agentes del orden hacia personas afrodescendientes y a una sobrerrepresentación de este grupo en los lugares de privación de libertad, como lo señaló Catherine Namakula, presidenta del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes (Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General de Naciones Unidas, 2024a).

Con el propósito de que todas las personas sean tratadas con igualdad y no discriminación, existe un conjunto de instrumentos internacionales para la protección de derechos humanos, en general, y de las personas afrodescendientes, en particular. Entre ellos destacan la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto de Derechos Civiles y Políticos (1966), el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, No. 169 (1989), la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (ICERD, por sus siglas en inglés) (1965), la Convención Internacional para la Represión y el Castigo del Crimen del Apartheid (1973), la Declaración y Programa de Acción de Durban (2001). En este último instrumento se establecen medidas prácticas que los Estados, la comunidad internacional y la

sociedad civil deben llevar a cabo para erradicar el racismo y garantizar los derechos de las personas afrodescendientes, como reparación histórica frente a la esclavitud colonialista que dio lugar a la diáspora africana.

Para dar mayor concreción a los instrumentos internacionales mencionados, se estableció el primer Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024), con tareas más específicas para la erradicación del racismo en todas las esferas (Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General de Naciones Unidas, 2013). A raíz de este primer decenio, se crea el Foro Permanente sobre los Afrodescendientes como plataforma para el monitoreo y evaluación de los avances en la hoja de ruta trazada (Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General de Naciones Unidas, 2021). Vale señalar que el Foro Permanente sobre los Afrodescendientes se suma a otros mecanismos que se han creado en el Sistema de Naciones Unidas a fin de que los instrumentos internacionales para eliminar el racismo sean una realidad tangible, es decir, pasar de la igualdad formal a la igualdad material, tales como: el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, el Comité Especial sobre la elaboración de normas complementarias al ICERD, el Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia e intolerancia relacionada, el Grupo de Eminentes Expertos Independientes sobre la Aplicación de la Declaración y el Programa de Acción de Durban, el Grupo de Trabajo Intergubernamental sobre la Aplicación Efectiva de la Declaración y el Programa de Acción de Durban, el Grupo de trabajo de expertos sobre las personas de descendencia africana y el Mecanismo de expertos para hacer avanzar la justicia e igualdad raciales en el contexto de la aplicación de la ley (Organización de las Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2025).

Al finalizar el primer decenio, se llegó al consenso de proclamar un segundo Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2025-2034) (Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General de Naciones Unidas, 2024b), que continúe el impulso para una igualdad racial, debido a que

aunque se han conseguido algunos avances, persisten las desigualdades estructurales en educación, atención sanitaria, vivienda, oportunidades económicas y representación política. [...] el racismo sistémico sigue privando a los afrodescendientes de los derechos humanos básicos, situación agravada por la vulnerabilidad climática, la exclusión digital y las injusticias medioambientales. (June Soomer, presidenta del Foro Permanente de los Afrodescendientes, en Organización de las Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2024, párrafo 5)

Actualmente, el Grupo de Trabajo Intergubernamental sobre la Aplicación Efectiva de la Declaración y el Programa de Acción de Durban se encuentra trabajando un proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre el respeto, la protección y la efectividad de los derechos humanos de los afrodescendientes. La palabra *efectividad* resulta fundamental en el presente análisis centrado en el contexto ecuatoriano, toda vez que la desigualdad estructural que afecta de manera desproporcionada a la población afroecuatoriana conlleva un limitado acceso al pleno ejercicio del derecho a la vida digna, que incluye “la salud, alimentación y nutrición, agua potable, vivienda, saneamiento ambiental, educación, trabajo, empleo, descanso y ocio, cultura física, vestido, seguridad social y otros servicios sociales necesarios” (*Constitución de la República de Ecuador*, 2008, artículo 66, número 2).

Desde una perspectiva teórica en materia de derechos humanos, el jurista italiano Luigi Ferrajoli (2005, pp. 7-11), al analizar los conceptos de igualdad y de diferencia, establece cuatro modelos o miradas jurídicas que denotan cómo, desde los Estados, se aborda la diferencia. Estos cuatro modelos van de menos a más en el reconocimiento de las diferencias dentro de las sociedades y en qué consiste la respuesta estatal de cara a alcanzar la igualdad. Se parte de la *indiferencia jurídica de las diferencias* en donde se ignora por completo el hecho de que las personas poseen elementos identitarios que las distinguen de otras y se da por sentado que habrá un grupo “superior” que impondrá su ley a las demás. El segundo modelo es el de *diferenciación jurídica de las diferencias* caracterizado por establecer grupos con privilegios y grupos discriminados. El tercer modelo corresponde a la *homologación jurídica de las diferencias* que propugna que todas las personas son iguales y desconoce las diferencias y exclusiones históricas que trazan un abismo entre la igualdad formal y la igualdad material. El cuarto y último modelo planteado por Ferrajoli es el de *igual valoración jurídica de las diferencias*, según el cual se va más allá de señalar la igualdad formal de todas las personas, sino que genera garantías para que se plasme en la igualdad material *de manera efectiva*. En ese sentido, este cuarto modelo reconoce que existen diferencias identitarias que históricamente han significado exclusión y que, por tanto, resulta imperativo establecer medidas temporales dirigidas a quienes provienen de grupos discriminados a fin de que cuenten con todos los medios materiales para el efectivo y pleno ejercicio de sus derechos.

Además del modelo de igual valoración jurídica de las diferencias, para el presente estudio, se ha incluido la categoría analítica de la *interseccionalidad* (Crenshaw, 1991). Este último concepto ha viajado a través del tiempo y el espacio (La Barbera, 2016) y en su caminar ha permitido nombrar la experiencia de discriminaciones cruzadas, es decir, de quienes poseen características diferenciadoras combinadas. En esta

ocasión, interesan en particular las siguientes características diferenciadoras: edad, género, situación socioeconómica, autoidentificación étnica y ruralidad. Por ejemplo, una niña (edad y género), en situación de pobreza (situación socioeconómica), afroecuatoriana (autoidentificación étnica) y que vive en una parroquia rural de Ecuador (ruralidad).

El garantismo de la Constitución ecuatoriana, en tanto modelo de derecho que protege derechos fundamentales de la ciudadanía frente al poder público, se alinea al modelo de igual valoración jurídica de las diferencias del autor Ferrajoli y al concepto de interseccionalidad de Crenshaw como enfoque que permite considerar la interacción y constitución mutua de varios sistemas de subordinación que da como resultado la desigualdad social. El objetivo de este estudio es analizar si dos instrumentos de política pública afroetnoeducativa entre los años 2020 y 2025, muestran o no un modelo de igual valoración jurídica de las diferencias y un enfoque interseccional desde las categorías edad, género, situación socioeconómica, autoidentificación étnica y ruralidad.

METODOLOGÍA

La presente investigación cualitativa con análisis de contenido se interesó en indagar e identificar si las categorías de análisis: *modelo de igual valoración jurídica de las diferencias* (Ferrajoli, 2005) e *interseccionalidad* (Crenshaw, 1991), están presentes como temas o patrones en dos documentos oficiales de política pública educativa generados por el Ministerio de Educación de Ecuador en el último lustro: el *Plan estratégico nacional de etnoeducación afroecuatoriana (2020-2025)* (Ministerio de Educación, 2020) y el *Modelo de Etnoeducación Afroecuatoriana METAPE* (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación [SEIBE], 2025). El análisis de contenido implica codificar y categorizar sistemáticamente aspectos específicos del contenido de los datos para descubrir tendencias y patrones. En el presente análisis, los aspectos a examinar son los apartados de los documentos oficiales *Plan estratégico nacional de etnoeducación afroecuatoriana (2020-2025)* y el *Modelo de Etnoeducación Afroecuatoriana METAPE* donde se expresen los siguientes grupos de términos: en primer lugar, con relación al *modelo de igual valoración jurídica de las diferencias*, igualdad, igualdad formal, igualdad material, garantías, acciones afirmativas para su efectividad en el ejercicio del derecho a la educación; en segundo lugar, con relación a la *interseccionalidad*: edad, género, situación socioeconómica, autoidentificación étnica y ruralidad. Esto, toda vez que las condiciones en las que vive gran parte de la población afroecuatoriana la sitúan en grave vulnerabilidad (ONU Mujeres Ecuador, 2023).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Plan estratégico nacional de etnoeducación afroecuatoriana (2020-2025)

En este documento de política pública objeto de estudio se señala que se originó de un ejercicio colectivo de diálogo a escala nacional, con la participación de diversos actores sociales: organizaciones del pueblo afroecuatoriano, docentes, representantes de gobiernos locales y de organismos internacionales de cooperación. Esto es importante en materia de políticas públicas interculturales, pues permite destacar el carácter transformador de la interculturalidad y evitar que, al institucionalizarse, “se desvincule de su origen crítico y liberador, transformándose en un elemento funcional para la conservación de las condiciones actuales de desigualdad y exclusión” (Tello Vásquez, 2019, p. 178). Así mismo, en el *Plan estratégico nacional de etnoeducación afroecuatoriana (2020-2025)* se establece que este cumple con la Constitución, instrumentos internacionales y normativa nacional de menor jerarquía que obligan al Estado ecuatoriano a implementar políticas públicas que permitan que en la materialidad se garantice un sistema educativo intercultural y plurinacional. El señalar el cumplimiento de compromisos estatales coincide con lo planteado por Catherine Walsh, quien afirma que:

Es a partir de los años 90, que la etnoeducación empieza tomar fuerza como demanda y eje de lucha de los pueblos afrodescendientes [...] No obstante, hoy la etnoeducación también se encuentra dentro de los discursos, políticas y planes de organismos multilaterales, de la cooperación internacional y de los mismos Estados donde, y cada vez más, se pierde su sentido propio, reivindicativo y reparativo convirtiéndose en una estrategia funcional del multi-pluri-inter-culturalismo actualmente en boga. (Walsh, 2011)

Ahora bien, Walsh y García (2011) señalan que existen tres momentos en los procesos de la afroetnoeducación: Casas ajenas (políticas para, desde la oficialidad estatal), Casa adentro (políticas desde, desde las comunidades) y Casa afuera (etnoeducación para todo el sistema educativo).

Si se sigue esta clasificación, el *Plan estratégico nacional de etnoeducación afroecuatoriana (2020-2025)* se ubicaría en un momento intermedio entre *política para* y *política desde*, porque quien lo emite es el Ministerio de Educación, autoridad estatal que convoca los diálogos y que se valida con la participación de representantes del pueblo afroecuatoriano. Esto apuntaría a revertir, en parte, la idea de que “los Estados nacionales han diseñado sus propuestas educativas desde una perspectiva colonialista, excluyente, de espaldas a las realidades multiculturales de las sociedades y sus pueblos” (Jonhson y Antón, 2020). Sin embargo, queda pendiente analizar qué tanto de los diálogos pasó el filtro del Ministerio de Educación y qué quedó por fuera.

A lo largo del *Plan estratégico nacional de etnoeducación afroecuatoriana (2020-2025)* se señala cómo se va a institucionalizar dentro del Ministerio de Educación un área responsable del seguimiento del plan (Unidad de Etnoeducación en la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), también se nombra una instancia veedora del cumplimiento de la política pública (Comisión de Etnoeducación Ecuatoriana).

Con respecto al modelo de igual valoración jurídica de las diferencias de Ferrajoli, el uso de las palabras *igualdad educativa* se encuentra en la presentación:

Esta política pública, da cumplimiento a los principios de interculturalidad y plurinacionalidad, así como a los derechos colectivos del pueblo afroecuatoriano consagrados en la Constitución de la República; además, al imperativo de igualdad educativa y atención a los grupos históricamente excluidos expresado en los principios educativos de la Ley Orgánica de Educación Intercultural; cumple con el mandato del Decenio Internacional de los Afrodescendientes “Reconocimiento, Justicia y Desarrollo”, firmado por el Estado ecuatoriano, concreta la ejecutoria del Objetivo 2 del Plan Nacional “Toda una Vida”, que enfatiza las rutas para la construcción de una educación inclusiva. (Ministerio de Educación, 2020, p. 5)

No se encuentran las palabras *igualdad formal* ni *igualdad material*; sin embargo, en cada línea estratégica se establecen acciones e indicadores a corto, mediano y largo plazo, lo que en sí mismo constituye un elemento básico de la igualdad material. Se emplea el verbo *garantizar* en once ocasiones, ya sea como parte de citas textuales de la normativa educativa, o como parte de actividades puntuales de las líneas estratégicas. En cuanto a *acciones afirmativas*, se encuentra en una ocasión en el plan, en la Línea estratégica 2, sobre Formación docente en Etnoeducación con pertinencia y calidad: “Crear acciones afirmativas para formar docentes afrodescendientes, en el marco del decenio internacional afrodescendiente” (Ministerio de Educación, 2020, p. 36). Esto es fundamental dentro del proceso de implementación de política etnoeducativa, sin embargo, se podría profundizar en cómo se ha pensado desarrollarla y, si bien se establecen entidades responsables, no se señalan presupuestos ni metas cuantitativas.

En cuanto a la interseccionalidad, en el plan se destacan cifras del INEC al 2017 que permiten visualizar diferencias entre el acceso, permanencia y graduación de la población afroecuatoriana en comparación con el promedio nacional. La data no está segregada por las categorías diferenciadoras de edad, género, situación socioeconómica ni ruralidad:

La tasa de analfabetismo alcanzó 5,4 % y el promedio de años de escolaridad es de 10,06 años.

La tasa neta de matrícula en educación general básica (EGB), en el año 2017, alcanzó el 97,1 %.

Para el subnivel preparatoria y elemental, esta tasa fue de 95,8 %.

Para el subnivel básica media, de 83 % (cuatro puntos porcentuales por debajo de la tasa nacional).

Para básica superior, de 73,8 % (alrededor de 9 puntos porcentuales por debajo de la tasa nacional).

En el bachillerato (BGU), del 61,4 % (10 puntos porcentuales por debajo de la tasa nacional). (Ministerio de Educación, 2020, p. 12)

Vale advertir que la educación intercultural persigue la transformación del sistema educativo en su conjunto y no se limita a formular políticas públicas particularizadas, toda vez que ello podría derivar en “mecanismos exclusionarios, generando sistemas paralelos de atención a los grupos culturales diferentes, sin promover el relacionamiento y conocimiento entre diversos” (Tello Vásquez, 2019, p. 177). Con todo, el foco del presente análisis interseccional, atiende cómo el *Plan estratégico nacional de etnoeducación afroecuatoriana (2020-2025)* lee la información sobre la población estudiantil de manera segregada, con el objetivo de no perder de vista en qué áreas se requieren acciones diferenciadas que hagan efectivos los postulados de la carta magna, los instrumentos internacionales y la normativa nacional para la igualdad y no discriminación de personas afroecuatorianas que ejercen su derecho a la educación. Donde sí se observa el cruce de las categorías edad, género y ruralidad en la población de niñas, niños y adolescentes afroecuatorianos en el 7.3 Eje III - *Palenque de Acceso, Permanencia y Culminación de Estudiantes Afroecuatorianos*. En esta sección se abordan acciones para reactivar las escuelas uni y bidocentes rurales que fueron cerradas en años anteriores. Interesa descacar que, de manera superficial y con un sesgo individual, se traza como una de las causas del abandono escolar en niñas y adolescentes afroecuatorianas: “Problemas personales: uno de ellos que vale la pena mencionar por sus alarmantes estadísticas, es la tasa de embarazo de niñas y adolescentes en Ecuador” (Ministerio de Educación, 2020, p. 29). Sobre este punto se requerirían futuros análisis con perspectiva de género que permitan comprender el impacto de este fenómeno social y cómo se relaciona con el ejercicio del derecho a la educación.

En definitiva, con respecto al *Plan estratégico nacional de etnoeducación afroecuatoriana (2020-2025)* se encuentran elementos que permiten señalar que se alinea al modelo de igual valoración jurídica de las diferencias, evidenciados en acciones específicas para la implementación del plan, aunque sin información sobre presupuestos ni metas cuantitativas. Con relación a la interseccionalidad, el plan muestra un énfasis en la categoría autoidentificación étnica, seguido de un ejemplo puntual donde se cruzan las categorías edad, género y ruralidad.

Modelo de etnoeducación afroecuatoriana (2025)

En Ecuador coexisten varios modelos educativos: el Modelo educativo nacional, el Modelo multigrado: unidocente, bidocente y pluridocente, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y el Modelo de Etnoeducativo Afroecuatoriano (METAFE). Este último documento de política pública educativa es una herramienta que busca fortalecer la educación intercultural y con identidad de las comunidades afroecuatorianas. De una lectura sobre su proceso de construcción, se infiere que es el resultado de la participación de actores estatales y no estatales: por un lado, un Estado democrático que documenta el cumplimiento de determinados compromisos del Decenio Afrodescendiente y, por otro, propuestas desde los movimientos sociales afrolatinoamericanos que abogan por una decolonialidad con justicia racial de los sistemas educativos de matriz occidental. Es el Estado cuestionándose a sí mismo desde el discurso. Así, por ejemplo, se plantea que el METAFE responde a “la ausencia de un modelo pertinente con el sistema de pensamiento y cosmovisión de estos pueblos, de tal manera que fortalezca su identidad cultural y orgullo de sus orígenes africanos” (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, 2025, p. 48).

Merece destacar dentro del METAFE la inclusión del concepto de *Ubuntu* como regla ética mundial originada en Sudáfrica, enfocada en la lealtad de las personas y las relaciones entre estas, según la cual la persona es en tanto forma parte de la comunidad (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, 2025, pp. 68-69). La palabra proviene de las lenguas zulú y xhosa. Este concepto forma parte de la fundamentación filosófica del METAFE.

A lo largo del documento se observa un énfasis en una etnoeducación desde los contenidos (plasmados en recursos educativos) donde se dignifique y visibilice el rol del pueblo afroecuatoriano en la historia oficial.

Con respecto al modelo de igual valoración jurídica de las diferencias, el METAFE presenta de manera explícita la expresión *igualdad sustantiva*, cuando se cita como uno de los derechos de niñas, niños y adolescentes el que “se les proporcione un mismo

trato y a la igualdad de oportunidades, tomando en consideración sus necesidades específicas para el ejercicio pleno de sus derechos” (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, 2025, pp. 38-39). La palabra *garantizar* se encuentra en 34 ocasiones, ya sea en citas a la carta magna, instrumentos internacionales, normativa nacional u otros documentos de política pública. La expresión *acciones afirmativas* se identifica en cuatro ocasiones. Sobre este aspecto se aborda como parte de sus líneas estratégicas la “Articulación con entidades para el incremento de docentes y estudiantes del pueblo afroecuatoriano en educación superior” (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE), 2025, p. 115). Y, en otro apartado, relacionado con la participación de diferentes actores en la implementación del METAFE, se identifica como una tarea asignada al sector privado: “Implementar las acciones afirmativas en favor de la población afroecuatoriana para la selección de su personal con criterios antirracistas” (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE), 2025, p. 96). Este tipo de planteamientos va más allá del sistema educativo, y más bien debe regularse y controlarse desde el Ministerio de Trabajo.

En cuanto a la evaluación, piedra angular de los sistemas educativos de matriz occidental, en el METAFE se declara de manera general la necesidad de que

[...] las evaluaciones sean flexibles y se ajusten a la realidad de cada institución y población donde se implemente el METAFE. Los criterios utilizados para desarrollar los instrumentos de evaluación deben estar alineados con los principios del METAFE y en consonancia con la filosofía del Ubuntu.

No se cuestionan los sistemas de evaluación occidentales en función de los cuales se establece si el estudiantado cumplió o no los objetivos académicos y metodologías también occidentales (las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales de las que depende la promoción y el acceso a niveles educativos superiores).

Al cierre del documento se establecen de manera general las líneas estratégicas para la intervención en política pública: 1) Identidad cultural afroecuatoriana y revalorización de los conocimientos y saberes, 2) Fortalecimiento del desempeño profesional, 3) Infraestructura, mobiliario y recursos educativos, y 4) Gestión y participación de actores intervinientes en el modelo.

Con respecto a la interseccionalidad, en el METAFE se puede identificar el cruce de las categorías edad, género, autoidentificación étnica, situación socioeconómica y ruralidad, con distintas combinaciones. Así, por ejemplo se observan las siguientes intersecciones:

Tabla 1
Cruces interseccionales identificadas en el METAFE

Cruces	Ejemplo en METAFE (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE), 2025, pp. 55-56).
Género y autoidentificación étnica	Subvaloración, explotación y violencia contra las mujeres afroecuatorianas, con frases como “Los hombres blancos nos odian y los hombres negros nos maltratan”, expresada por una líder de Palenque. Desigualdad de género que afecta a las mujeres negras. Tasas de feminicidio más bajas en mujeres negras en comparación con mujeres blanco-mestizas en Ecuador.
Edad, género y autoidentificación étnica	Violencia intrafamiliar que se reproduce en las escuelas por parte de niños y niñas. Embarazo temprano en niñas y adolescentes afroecuatorianas.
Situación socioeconómica, autoidentificación étnica, género, edad	Empobrecimiento histórico de los niños, niñas y adolescentes en las Instituciones Educativas Guardianas de los Saberes del Pueblo Afroecuatoriano. Pérdida drástica de empleo en hombres y mujeres afroecuatorianas durante la pandemia.
Edad y género	Exposición de los niños, niñas y adolescentes a dinámicas de hipersexualización que afectan su desarrollo emocional, físico y social.
Autoidentificación étnica y ruralidad	Algunos sectores del pueblo afroecuatoriano aún muestran una negación de la importancia de la educación, especialmente en zonas rurales, marginadas y excluidas en entornos urbanos.

Se observa que el METAFE se alinea al modelo de igual valoración jurídica de las diferencias con menciones textuales de las categorías igualdad, garantizar y acciones afirmativas. Así mismo, el METAFE incorpora elementos de perspectiva interseccional, con cruces en las categorías de género, edad, situación socioeconómica, autoidentificación étnica y ruralidad.

CONCLUSIONES

En conclusión, se puede evidenciar que los documentos de política pública educativa ecuatoriana analizados, el *Plan estratégico nacional de etnoeducación afroecuatoriana (2020-2025)* y el *METAFE (2025)*, en su mayor parte sí se alinean al modelo de igual valoración jurídica de las diferencias (Ferrajoli, 2005) y a una perspectiva interseccional, aunque con algunas limitaciones, como el no indicar presupuestos ni metas cuantitativas a las acciones e indicadores específicos. Coinciden en señalar limitaciones al ejercicio del derecho a la educación de la niñez y adolescencia afroecuatoriana, en particular de las niñas que viven en la ruralidad y que se encuentran en situación socioeconómica de pobreza.

Una limitante estructural es que la afroetnoeducación no se piensa *Casa afuera*, es decir, que se transversalice en el sistema educativo en su conjunto, sino que se enfoca en las comunidades educativas con alta representación de personas que se autoidentifican como afroecuatorianas. Será indispensable que actores estatales y no estatales nutran y evalúen el proceso de transversalización de la etnoeducación e interculturalización del sistema educativo, para erradicar el racismo y prácticas coloniales que prevalecen en la actualidad. Además, se requiere que las políticas afroetnoeducativas incluyan de manera aún más específica acciones afirmativas (Añón, 2008) dirigidas a este grupo de especial condición de vulnerabilidad por el cruce de categorías diferenciadoras con el fin de ampliar las oportunidades de ejercer el derecho a la educación con pertinencia cultural.

Más allá de los compromisos del Decenio Internacional para los Afrodescendientes, es necesario que se genere data oficial segregada —por identidad de género, edad, situación socioeconómica, autoidentificación étnica y ruralidad— que permita monitorear el acceso igualitario a los bienes materiales e inmateriales (Herrera Flores, 2008). De ese modo, se posibilitará el pleno ejercicio del derecho a la educación, elemento fundamental para honrar la dignidad humana del pueblo afroecuatoriano.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones empleen enfoques cuantitativos y mixtos que permitan describir y comprender mejor las políticas educativas afroetnoeducativas a escala regional. Así mismo, se recomienda profundizar en la aplicación del enfoque interseccional, para indagar patrones de exclusión socioeconómica que limitan el ejercicio del derecho a la educación. Se sugiere mapear y comparar las políticas afroetnoeducativas de Afrolatinoamérica, priorizando el análisis de experiencias concretas de su aplicación en distintos niveles educativos, no solo en lo que se refiere a contenidos curriculares y recursos educativos, sino en las metodologías y tipos de evaluación que innoven la educación de matriz occidental que predomina en los sistemas educativos del sur global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A., y Martínez, E. (2009). *Plurinacionalidad: Democracia en la diversidad*. Abya-Yala.

Añón, M. J. (2008). *Igualdad, diferencias y desigualdades*. Fontamara.

Constitución de la República de Ecuador. (2008, octubre 20). Registro Oficial 449.

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>

Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid (1973). <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1426.pdf>

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

Convenio de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, No. 169, 169 (1989). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/indigenous-and-tribal-peoples-convention-1989-no-169>

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Declaración y el Programa de Acción de Durban (2001). <https://www.un.org/es/fight-racism/background/durban-declaration-and-programme-of-action>

Ecuador. Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos. (2022). *Resultados Censo Ecuador* [Dataset]. <https://www.censoecuador.gob.ec/resultados-censo/>

Ecuador. Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos. (2024). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU): Indicadores de Pobreza y Desigualdad. Junio, 2024*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2024/Junio/202406_PobrezayDesigualdad.pdf

Ecuador. Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos. (2025). *Censo Ecuador: Datos históricos* [Dataset]. <https://www.censoecuador.gob.ec/resultados-censo/#historicos>

Ecuador. Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE). (2025). *Modelo Etnoeducativo Afroecuatoriano METAPE*. Autoedición.

Ferrajoli, L. (2005). Igualdad y diferencia. En *Igualdad y diferencia de género* (pp. 7-34). Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. <https://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/937/1/CONAPRED-027.pdf>

GK. (2025, mayo 20). *La cronología de la investigación de la desaparición forzada de los cuatro de Las Malvinas*. <https://gk.city/2025/02/06/cronologia-investigacion-desaparicion-forzada-ninos-las-malvinas/>

Herrera Flores, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-reinencion-de-los-derechos-humanos.pdf>

INREDH. (2025, febrero 27). *Juez rechaza acción de protección en contra del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) por etnocidio estadístico del Pueblo Afroecuatoriano*. <https://inredh.org/juez-rechaza-accion-de-proteccion-por-etnocidio-estadistico/>

Jonhson, E., y Antón, J. (2020). *Educación, negritud y nación: Políticas de inclusión educativa para afrodescendientes en Ecuador*. Instituto de Altos Estudios Nacionales. <https://editorial.iaen.edu.ec/libros/educacion-negritud-y-nacion-politicas-de-inclusion-educativa-para-afrodescendientes-en-ecuador/>

La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: Orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105-122.

Ministerio de Educación. (2020). *Plan estratégico nacional de etnoeducación afroecuatoriana (2020-2025)*. Autoedición. https://drive.google.com/file/d/1pwyfcJhh1b7H4O_Lm4ZDT0XneD6bzRPj/view

Observatorio Social del Ecuador (with Velasco Abad, M., Tapia, J., Encalada, V., y Hurtado, F.). (2019). *Situación de la niñez y adolescencia en Ecuador: Una mirada a través de los ODS*. Observatorio Social del Ecuador. https://www.unicef.org/ecuador/media/496/file/sitan_2019.pdf

ONU Mujeres Ecuador. (2023). *Mujeres afroecuatorianas: Perfil de País Según la Igualdad de Género*. <https://ecuador.unwomen.org/es/digital-library/>

publications/2023/03/mujeres-afroecuatorianas-perfil-de-pais-segun-la-igualdad-de-genero

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General de Naciones Unidas. (2013, diciembre 23). *Proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes*. <https://docs.un.org/es/A/RES/68/237>

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General de Naciones Unidas. (2021, agosto 2). *Creación del Foro Permanente de Afrodescendientes*. <https://docs.un.org/es/A/RES/75/314>

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General de Naciones Unidas. (2024a, octubre 9). *Informe del Foro Permanente sobre los Afrodescendientes acerca de su tercer período de sesiones*. <https://docs.un.org/es/A/HRC/57/68>

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General de Naciones Unidas. (2024b, diciembre 17). *Proclamación del Segundo Decenio Internacional de los Afrodescendientes*. <https://docs.un.org/es/A/RES/79/193>

Organización de las Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2024, diciembre 19). *El Segundo Decenio Internacional de los Afrodescendientes renueva el llamamiento al reconocimiento, la justicia y el desarrollo*. <https://www.ohchr.org/es/stories/2024/12/second-international-decade-people-african-descent-renews-call-recognition-justice>

Organización de las Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2025). *Mecanismos de las Naciones Unidas para luchar contra el racismo*. <https://www.ohchr.org/es/get-involved/campaign/fight-racism/resources>

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Tello Vásquez, A. (2019). Políticas públicas e interculturalidad. En *Interculturalidad: Problemáticas y perspectivas diversas* (pp. 167-184). Abya-Yala y Universidad Politécnica Salesiana.

Walsh, C. (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. 1-14. <https://yessicr.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf>

**LA COCHITA AMOROSA LECTORA: UNA PROPUESTA
PARA ENTENDER LA ETNOEDUCACIÓN
AFROECUATORIANA DESDE LOS AFECTOS**

**THE COCHITA AMOROSA LECTORA: A PROPOSAL
FOR UNDERSTANDING AFRO-ECUADORIAN
ETHNO-EDUCATION THROUGH THE LENS OF AFFECTION**

Investigación original

Recibido: 16/05/2025 Aceptado: 27/06/2025

<https://editorial.uaw.edu.ec/la-cochita-amorosa-lectora-una-propuesta-para-entender-la-etnoeducacion-afroecuadoriana/>

Luis Andrés Padilla Suárez

<https://orcid.org/0009-0000-7547-7709>

padillasuarez14@gmail.com

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.

Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica.

Centro de Investigaciones, Estudios y Diálogos Sociales(Cinedis).

Gabriela Alejandra Morales Perugachi

<https://orcid.org/0009-0003-8000-2048>

gabrielamoraless.pc@gmail.com

Colectivo Voces Negras para Sanar

Quito, Ecuador.

Sheila Alejandra Padilla Suárez

<https://orcid.org/0000-0001-7662-634X>

shei.padilla1999@gmail.com

Grupo de Pensamiento Afrodescendiente

Quito, Ecuador

Andrea Jazmina Mosquera Méndez

<https://orcid.org/0009-0009-2829-7567>

andre.mosquera.mendez@gmail.com

Biblioteca Afrocentrada “Quilombo Lector”

Quito, Ecuador



Núm. 3, enero - junio, 2025

ISSN 3028-8584 • e-ISSN 3028-8592

editorial.uaw.edu.ec/revista-cientifica-amawtakuna

editorial@uaw.edu.ec

RESUMEN

El presente artículo de investigación analiza una iniciativa de etnoeducación afroecuatoriana en la ciudad de Quito denominada “Cochita Amorosa Lectora”. La misma es un círculo de lectura afrocentrado que articula lo afectivo como elemento pedagógico que permite el fortalecimiento colectivo de herramientas de sanación y resistencia. La etnoeducación afroecuatoriana es una de las luchas centrales del movimiento social afroecuatoriano, en tanto que se postula como una de las formas propias de enseñanza-aprendizaje que contrarresta la exclusión histórica hacia y contra el pueblo negro. En este escenario, la Cochita Amorosa Lectora es una propuesta educativa afrocentrada, que rompe con las políticas educacionales hegemónicas blancas.

PALABRAS CLAVE:

Etnoeducación afroecuatoriana, emociones, pedagogías, afrocentrado.

ABSTRACT

This research article analyzes an Afro-Ecuadorian ethno-education initiative in the city of Quito called “Cochita Amorosa Lectora”. It is an Afro-centered reading circle that incorporates affectivity as a pedagogical element, enabling the collective strengthening of tools for healing and resistance. Afro-Ecuadorian ethno-education is one of the central struggles of the Afro-Ecuadorian social movement, as it stands as one of their own teaching-learning methods that counteracts historical exclusion against Black people. In this context, Cochita Amorosa Lectora is an Afro-centered educational proposal that breaks with hegemonic white educational policies.

KEYWORDS:

Afro-Ecuadorian ethno-education; emotions; pedagogies; Afro-centered.

INTRODUCCIÓN

Hay cosas que grito y muchas veces no es para que los blancos lo entiendan, es porque necesito sacarlo de mí, es una especie de liberación, un trabajo del alma.

Kenneth Hardy

En el 2024, la Cochita Amorosa Lectora inició sus actividades en el distrito metropolitano de Quito con la premisa de “leernos”; buscando discutir y reflexionar sobre autores afrodescendientes que han escrito desde sus vivencias como personas racializadas, enfrentando al racismo epistémico. El proyecto se desarrolló meses después de que el gobierno ecuatoriano declaró al país en conflicto armado interno, tras la ola de violencia, la fuga del líder de una organización criminal, y la posterior toma armada de un canal de televisión entre otros hechos violentos. Tales sucesos desataron el ejercicio de una narrativa pública que fue destinada a la criminalización de cuerpos afrodiaspóricos con discursos como: “los afrodescendientes son violentos, delincuentes y se están matando entre ellos”.

En ese contexto, las siguientes líneas dan cuenta de las diferentes aristas que compusieron la Cochita Amorosa Lectora y el ejercicio de evaluación y sistematización colectiva de la misma. Así, en la primera parte brindamos un breve contexto sociohistórico de la etnoeducación afroecuatoriana, como preámbulo que explique a la Cochita Amorosa Lectora como un ejercicio etnoeducativo. En un segundo momento se expone el abordaje metodológico del presente artículo, enfatizando en las emociones como cuestión central; a continuación se detalla y reflexiona respecto a la puesta política-pedagógica de un espacio afrocentrado como lo es este proyecto de mediación lectora y, finalmente, se comparten las conclusiones de este artículo y reflexiones generales de lo que ha significado pensarse un proceso de educación propia afroecuatoriana.

Antecedentes de la etnoeducación afroecuatoriana y la cochita amorosa lectora

Hablar sobre etnoeducación significa hablar de los esfuerzos que el movimiento social afroecuatoriano (MSA) ha venido configurando como una de sus principales luchas y preocupaciones políticas, respecto a lo que históricamente ha sido el proyecto nacional ecuatoriano. En esa línea, han sido varias las denominaciones respecto a los procesos político-pedagógicos engendrados desde las comunidades y territorios afroecuatorianos: educación casa dentro (García, 2004), educación afroecuatoriana (León, 2023, p.17), o educación cimarrona (Chalá Cruz, 2023, p.15), han sido algunas nomenclaturas para pensar e imaginar aquel acto educativo que busca interpelar los distintos mecanismos de exclusión y explotación que se han vertido sobre el pueblo afroecuatoriano.

Como indica Rocío Vera (2017), la etnoeducación afroecuatoriana surge en un contexto en que el movimiento social afroecuatoriano comienza a fortalecerse a través de bases organizativas en las provincias de Esmeraldas, Imbabura y Carchi, a mediados de la década de los 70. En ese contexto, la figura de Juan García Salazar (2004), intelectual e historiador afroecuatoriano, es medular tanto en el MSA, como en la etnoeducación afroecuatoriana; sus primeras publicaciones sobre la historia y cultura afrodescendiente en Ecuador se remontan a finales de 1970, de ahí que sirva traerlo a colación respecto a brindar pistas en torno a qué significa y el interés de la etnoeducación afroecuatoriana, proyecto que él motivó, cimentó y acompañó: “el proceso de enseñar y aprender casa adentro, para fortalecer lo propio del que nos hablan los ancestros, es lo que ahora conocemos como la etnoeducación. Etnoeducar es igual a lo que nuestros ancianos llamaban: ‘el aprender casa adentro’” (p.14). En tal proceso, la oralidad y la memoria colectiva, son los principales fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la propuesta etnoeducativa afroecuatoriana:

En la voz de los ancestros y celosamente guardada en la memoria colectiva de las comunidades, los significados y el recuerdo de la esclavitud sigue guardándose como la más importante razón para articular los procesos de resistencia, a todo lo que es impuesto desde la sociedad dominante (García, 2004, p.11).

Así, se comprende que la etnoeducación afroecuatoriana es un proceso pedagógico que busca, por un lado, fortalecer lo propio (casa dentro), y, por otro lado, pensar y accionar la agencia con lo exterior (casa afuera). *Lo propio*, hace referencia al ejercicio de desaprender los discursos y materialidades que desde lo ajeno han dicho y representado de lo negro-afrodescendiente, en tanto que, como explica León Castro (2005), “además de legitimar y reforzar relaciones y procesos de dominación, han impedido a las poblaciones de origen africano mirarse a sí mismas con una mirada propia” (p.58-59).

Por ende, el ejercicio “casa dentro” de la etnoeducación afroecuatoriana, se configura como un acto de valorización de la humanidad afrodescendiente, y, al mismo tiempo, de sus saberes y experticias. En lo que refiere al “casa afuera”, se inserta en la capacidad de que, desde el saber-hacer afroecuatoriano, se propongan diferentes formas de entender el mundo, con sus formas pedagógicas y políticas.

La “cochita amorosa” es justamente una de esas estrategias y pedagogías ancestrales de comunicación y educación desarrollada por las comunidades del Valle del Chota-Mira, parte del territorio ancestral afroecuatoriano, a través de la cual se dilucidaban y dilucidaban actividades y problemáticas comunitarias. En ella, las personas de la comunidad se reúnen de forma circular alrededor de una fogata, de manera que puedan verse entre todas y todos, para plantear un diálogo que propicie la horizontalidad. Es decir, es un espacio para hablar, debatir y abrazar lo común desde adentro, desde lo propio, como invitaba Juan García: “los negros y las negras, tenemos que aprender de lo propio y por nuestra propia voluntad de aprender, porque aquel que aprende por la voluntad y la boca del otro es para servir al otro que aprende” (2004, p.12).

Decisiones y posicionamientos metodológicos

Las reflexiones expuestas en el presente artículo son consecuencia de un ejercicio de construir una metodología colaborativa, que se asienta en la comprensión de que el acercamiento y producción del conocimiento siempre es relacional, pero, además, busca generar un conocimiento situado; y, en este caso, afrocentrado. Como explica el filósofo nigeriano Chukwudi Eze(2024), desde el pensamiento moderno-occidental se ha creído que el pensamiento racional(la razón), debe procurarse como objetivo a través de la separación cuerpo-mente, es decir, que esté exento de los malestares y preocupaciones que atraviesan los cuerpos en sus entornos naturales, sociales, y/o culturales, omitiendo que el ejercicio analítico del pensamiento surge desde lo vivencial-experiencial, de lo vernáculo. Con lo dicho, no asumimos que el análisis de la afectación al cuerpo ha sido nulo en la razón de occidente-eurocentrista, pero sí en la histórica preponderancia de invalidar lo subjetivo-emocional como valedero.

Así, la forma en que nos acercamos y construimos conocimiento es resultante de las experiencias y testimonios que las personas participantes de este proyecto de mediación lectora colectiva han manifestado, en base a las problemáticas que atraviesan a los cuerpos afrodescendientes. Esto está íntimamente relacionado con la esencia constitutiva de la cochita amorosa, ya que, en sí mismo, es una metodología de construcción de conocimiento que pone a lo vivencial, a través de lo oral y afectivo, como principal técnica de producción de información a ser analizada y problematizada.

Se entiende así que la cochita amorosa lectora no separa lo reflexivo de lo emotivo, puesto que es justamente el poder de lo emocional lo que en esta experiencia se comprende como lo más relevante: se piensa desde la emoción que nos despiertan las vicisitudes que interpelan de diferentes formas en nuestra especificidad como individuos, pero que son comunes a la problemática afrodescendiente. Tanto bell hooks(2021,p.248), como Sara Ahmed(2015, p. 287-295), han reflexionado y explicado detalladamente cómo el cuerpo y las emociones son lugares-experiencias metodológicas y pedagógicas pertinentes para el análisis de las vivencias racializadas de las personas negras-afrodescendientes, debido a que los procesos de colonización y racismo en su contra tuvo a lo corporal afectivo, como tecnología de sometimiento.

Es así que, en el presente artículo se propone un análisis descriptivo y analítico de lo emocional como una cuestión central. Pero además, los afectos y desafectos no son únicamente objetos de estudio para analizarlos, sino también la materia prima de la producción de un conocimiento relacional. Así, partiendo de lo común, nos pensamos una experiencia de metodología y pedagogía política afrocentrada que considere el sostenimiento comunitario como medio para una praxis de transformación.

Puesta pedagógica de la Cochita Amorosa Lectora

La Cochita Amorosa Lectora es un círculo de lectura afrocentrado, en el cual se reúnen personas de distintos lugares, con costumbres únicas y formas propias de vivir; es decir, diversas identidades que proponen respuestas diferentes a las problemáticas comunes que enfrentan las personas negras (Collins, 2012, p. 106). Estos encuentros se realizan con el propósito de leerse, compartir experiencias, fortalecer lazos y crear comunidad, aspectos esenciales para promover epistemologías cimarronas. Cada uno de los textos presentados en los encuentros tiene por autoría a escritoras y escritores negros y negras. Esta decisión responde a un posicionamiento político de resistencia, debido a que en una sociedad donde no somos referentes para leer e investigar, es necesario crear espacios donde nuestras redacciones sean contempladas y sujetas de análisis. Textos con los que además tenemos mayor conexión y cuentan con claridad nuestras historias, diversas problemáticas que atravesamos y las luchas constantes que vivimos.

Los encuentros lectores se realizan en un parque público al aire libre, al igual que lo realizaban nuestros ancestros y ancestras, y que en la actualidad estos espacios se siguen desarrollando en los territorios afroecuatorianos. Se la organiza de esta manera por el afecto y conexión con la naturaleza, la tierra y la vida, es decir con el territorio, ya que el pueblo afrodescendiente lo reconoce como un espacio donde se recrea la existencia y se reproducen las tradiciones. Como plantea Minda (2002, p. 58) respecto a lo que involucra el concepto de territorio, “la riqueza del pueblo negro: su cultura, la reproducción biológica y social expresada como continuidad y la

política”. El territorio representa el espacio sagrado y con alto valor, donde no solo se produce, sino se desarrolla la cultura, cosmovisiones y espiritualidades. Por ello, la necesidad de que los encuentros lectores no sean en espacios cerrados, y además se puedan plantear ejecutarlos en barrios donde esté concentrado un alto número de población afrodescendiente en la ciudad de Quito.

A través del acto de la lectura en voz alta, por turnos y en colectivo, en la Cochita se analiza, reflexiona, se manifiestan saberes y se transitan diversas emociones, es decir, se crean nuevas pedagogías que responden a procesos etnoeducativos que desde antaño las comunidades negras han ido desarrollando. Al sentarse en el suelo, unos junto a otros y escuchar nuestras reflexiones, que surgen después de lo leído, y, también, gracias a lo vivido, contribuye a que se promueva un debate horizontal donde cada persona puede hacer suya la palabra. El debate con cada una de las apreciaciones permite, de igual forma, nuevos aprendizajes que se construyen a partir del diálogo y de la conexión de vivencias. Este proceso dialógico nos permite reflexionar sobre las diversas posturas ante un mismo tema, de igual forma permite reconocer la necesidad de espacios donde nos escuchemos y se tenga la libertad de manifestar nuestras ideas.

La comunidad de nuestro círculo de lectura se ha conformado en su mayoría por personas jóvenes, las cuales vienen a los encuentros con muchas interrogantes y planteamientos sobre los aspectos que implica ser una persona negra en una sociedad permeada por el racismo. En esa línea, ha sido importante que esas experiencias sean analizadas en colectivo, porque varias voces permiten tener diferentes formas de abordar una situación. Las personas racializadas son vistas como “diferentes” desde su infancia, gracias a que sus entornos les demuestran comportamientos discriminatorios ante sus cuerpos, costumbres y formas de actuar, y es esencial construir una manera reparadora de abordar estos males y fortalecer aspectos identitarios. Fomentar que las generaciones más jóvenes construyan un posicionamiento que les permita interpelar y enfrentar la discriminación es esencial.

Las pedagogías cimarronas o etnoeducativas de nuestro círculo de lectura afrocentrado, se alejan de planteamientos lógicos descriptivos (Colella, 2022), donde el proceso de asimilación y análisis de saberes se centra en un individuo transmisor de ideas el cual pretende que estas sean replicadas. Estas transmisiones de conocimientos, que responden a un modelo de enseñanza tradicional, son las que no incitan a la creatividad y a resignificar lo aprendido. Apelamos en nuestro proceso lector a una transformación de los conocimientos, a que las problemáticas sociales que nos atañen le demos una mirada distinta, con apertura y la capacidad de construir soluciones desde nuestra agencia y con ideas que son dignas de ser puestas sobre la mesa.

Las temáticas escogidas para cada encuentro buscan irrumpir en los imaginarios de los y las presentes y contar situaciones en las que se mueven las emociones, y permita, por medio de la incomodidad existente, cuestionar las ideas establecidas con respecto a las poblaciones de ascendencia africana. Las elecciones de textos que promuevan la interpelación han hecho que cada uno de los espacios de lectura sean especiales y únicos. Porque se discuten problemáticas sociales históricas que nos topan, pero los análisis son diferentes, las ideas que se enuncian nos hacen reflexionar sobre nuevas realidades, sobre la importancia de la aceptación, sobre cómo es necesario que nos cuestionemos y con ello podamos posicionarnos frente a la sociedad.

Sobre los espacios afrocentrados: el caso de la Cochita Amorosa Lectora

Desde siempre, la historia y vida de las culturas ancestrales ha sido contada en libros escritos por colonizadores, lo que provoca que sean pocas las personas afrodescendientes que se reconocen o identifican con las narrativas que hablan de ellos. Chimamanda Ngozi Adichie (2018) en su obra “El peligro de la historia única”, afirma que las historias negras importan, ya que desde hace décadas las historias se han utilizado para despojar y para difamar, pero también, se pueden utilizar para empoderar y humanizar.

De acuerdo con Adichie, las historias mal contadas pueden romper la dignidad de las personas, pero también, existe una contraposición que puede reparar esa dignidad rota por medio de la etnoeducación, los espacios afrocentrados han tomado fuerza en el Ecuador y se han aliado entre sí con la premisa y necesidad de acercar la lectura al territorio, como es el caso de la Cochita Amorosa Lectora, juntanzas que buscan hacer comunidad y proteger nuestra herencia y saber ancestral. Los espacios afrocentrados permiten el reconocimiento, la representación y la identificación con problemáticas comunes entre los participantes. Esto favorece que las personas se sientan entendidas y comprendidas, lo cual repercute en la recuperación de la memoria colectiva.

Por otro lado, en el estudio *Just How White Is the Book Industry?* (Que tan blanca es la industria del libro), realizado por Richard Jean So y Gus Wezerek (11 de diciembre de 2020) para el *New York Times*, revela datos interesantes sobre la extrema blancura en las editoriales en Estados Unidos y la falta de acceso a la literatura. En 2019, el 85% de las personas encargadas de adquirir libros para editoriales eran blancas. En el 2020, 22 de los 212 libros de la lista de los más vendidos del NYT fueron escritos por personas afrodescendientes, finalmente, en 2019, la mitad de los pasantes de la industria editorial se identificaron como personas negras.

Analizando estos datos sorprende el alcance de la desigualdad tanto para el acceso como para la producción de literatura negra. En Ecuador según las estadísticas del Ministerio de Cultura y Patrimonio (2022), los ecuatorianos leen únicamente un libro completo y dos incompletos al año, y únicamente el 22.3% de los ciudadanos lee literatura por placer. Estas cifras son menores para grupos históricamente discriminados, a pesar de que la lectura es una herramienta indispensable ya que puede ser la clave para el desarrollo y la igualdad social. Es así que, en respuesta a esas estadísticas de desigualdad, el primer ejemplar leído en la Cochita Amorosa Lectora, fue la obra “Botica” de la autora afroesmeraldeña Yuliana Ortiz Ruano, ya que el círculo de lectura también se convirtió en una herramienta de promoción intelectual de nuestros autores y saberes.

Esta obra explora temas como la identidad afrodescendiente, la herencia cultural y la resistencia. A través de su lenguaje, Yuliana Ortiz reivindica las raíces afroecuatorianas, conectando con la memoria colectiva de su pueblo afroesmeraldeño, con esta obra pudimos recordar esa medicina ancestral heredada de las abuelas, convirtiendo a la cochita amorosa lectora en un espacio simbólico de sanación y resistencia, donde las palabras actúan como remedios y el intercambio de saberes mostró alternativas para curar enfermedades. Es una obra que invita a la reflexión sobre el pasado, el presente y la espiritualidad negra.

En el segundo encuentro, leímos dos capítulos de la obra “El odio que das” de Angie Tomas, en donde las reflexiones giraron en torno a la violencia policial, la violencia estética y cómo las comunidades negras han creado sus mecanismos de protección ante la brutalidad policial. En el Tercer encuentro, retomamos a las autoras afroecuatorianas, y leímos a la autora Gabriela Morales quien es parte del equipo que construyó la cochita amorosa lectora. Su investigación “Mujeres Negras y Belleza: Construcciones estéticas en tensión”, nos llevó a explorar y comprender la construcción y percepción de belleza en las mujeres negras, las narrativas de resistencia y empoderamiento que las mujeres afrodescendientes hemos construido frente a los estereotipos impuestos socialmente.

Finalmente, complementamos la discusión con la lectura del libro “No me toques el Pelo” de Emma Dabiri, quien nos llevó a poner sobre la mesa la carga política e histórica que tiene el cabello afro, la historia de las trenzas y cómo poner en práctica el autocuidado. Esta lectura la combinamos con una actividad práctica, un breve taller de trenzado impartido por la artista estética afroecuatoriana Danely Aguas, oriunda de Carpuela, una de las comunidades ancestrales afroecuatorianas del Valle del Chota.

En un territorio en donde la población afroecuatoriana tiene los peores índices en lo que respecta a bienestar, es necesario propiciar experiencias para ennegrecer los espacios que comúnmente han sido utilizados para exponer historias y vivencias de personas blancas y/o mestizas, contemplando un nuevo paradigma que va acompañado de una representatividad digna en los puntos de lectura. Dentro de los espacios mayormente convencionales, replanteamos los elementos que consolidan lo que conocemos como “realidad”, una historia única, reorganizando los puentes que nos conectan con otros sentires, otros saberes y otras formas de habitar el cuerpo simbólico y social.

Las emociones como productoras de conocimiento

Las emociones han sido históricamente el centro de análisis de la psicología, empero, a continuación presentamos a las emociones como productoras de conocimientos válidos, ampliando esa visión occidental. Usaremos el análisis de Sara Ahmed (2015a), quien nos plantea a las emociones no solo como estados psicológicos, sino como prácticas culturales que se estructuran socialmente a través de circuitos afectivos. Eso es cultural y no solo psicológico, demostrando que los sentires son sociales y colectivos. Las emociones se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas.

Cada encuentro de la Cochita Amorosa Lectora, fue un nido emocional, no solo por los distintos estados emocionales que cada uno habitaba, sino por el transitar de una emoción a otra en un mismo momento. Podíamos pasar de la rabia, hacia la risa, del miedo a la tristeza; todo en un mismo espacio temporal. Cada sesión daba lugar y sostenía ese nido de emociones que, como ha sido mencionado por una de las personas participantes: “como persona negra no había experimentado antes un espacio donde se me permita sentir de verdad”.

En el primer encuentro, tras leer a Yuliana Ortiz, conectamos con nuestras infancias, permitiendo que las y los participantes envíen mensajes a su niña/o interior: “Está bien sentirse diferente y verse diferente, inclusive está bien sentir miedo de esa diferencia, abrázala y permítete tomar ventaja”, comentó una de las asistentes. Durante el encuentro pudimos reconocer cómo las infancias se encuentran conflictuadas al reconocerse como sujetos negros; desde temprana edad comienzan las auto interrogantes ¿por qué luzco distinta/o a las otras niñas/os? ¿Por qué mi cabello no luce como el de los/las demás? ¿Por qué soy tratada/o diferente? Al no tener respuestas, las percepciones de insatisfacción corporal empiezan a emerger, la niñez negra resulta dolorosa y marcada por el racismo.

El dolor y la tristeza estaban presentes, pero esta vez no desde la individualidad como la mayoría lo vivió en la infancia, esta vez el dolor era compartido. El dolor generalmente se ha descrito como privado, incluso una experiencia solitaria, como un sentimiento que yo tengo que los otros no pueden tener, o como un sentimiento que otros tienen y que yo no puedo sentir (Kotarba, 1983, p. 15). El dolor en este encuentro estuvo colectivizado, identificando cómo las emociones requieren una respuesta colectiva.

En el segundo encuentro, además del profundo dolor y tristeza que emergió tras la lectura de los capítulos 1 y 2 de la novela *El Odio que das*, que refleja la cercana realidad de la criminalización racial de las personas negras, se presenció la rabia, como movilizadora de injusticias sociales. El psicólogo Kenneth Hardy, experto en trauma racial, menciona la diferencia entre enojo y rabia. El enojo es la emoción que todas y todos atravesamos como seres humanos. La rabia, este psicólogo la describe como el estado emocional ligado a las experiencias de degradación, marginación y silencio forzado (Kenneth Hardy, comunicación personal, 2023).

Sin duda alguna, la rabia, en compañía del dolor emergieron con gran intensidad en este encuentro, “no tienes la culpa de que el mundo en el que vives sea tan cruel”, explicó otra de las personas asistentes. Lorde (2007), reconoce también a la rabia como una fuerza transformadora reveladora de injusticias y como una emoción para promover la denuncia y el cambio, uno de los testimonios recopilados en un encuentro nos permite reconocerlo: “Protege tu vida pero no dejes que la violencia se normalice”. Desde la rabia nos reconocimos como seres humanos valiosos y dignos de ser validados, a pesar de la deshumanización que se reflejó en cada testimonio de criminalización compartido, que elevaba cada vez más la intensidad emocional, la energía de justicia y transformación, reflejándose en los pedidos de seguirnos juntando para compartir y sentir.

El miedo, inevitablemente estuvo presente, al tocar la criminalización racial, al reconocernos como cuerpos descartables, cuerpos no reconocidos, cuerpos olvidados. Siempre vistos desde los ojos blancos como los cuerpos “temidos”. Sara Ahmed (2015) sugiere que el miedo se siente de manera distinta en diferentes cuerpos, en el sentido de que hay una relación con el espacio y la movilidad en juego en la organización diferencial del miedo mismo (114). “Me da miedo”, dicha afirmación de miedo le dicen al otro que él es la “causa” del miedo, de una manera que es personal (Sara Ahmed 2015).

El reconocerse como cuerpo generador de miedo desde la mirada blanca racista, produce miedo, porque esto significa que eres un cuerpo en sospecha, un cuerpo del que se cuidan, un cuerpo que puede ser atacado y asesinado. Entonces, en esta sesión reconocimos al miedo no solo como un estado que sienten los cuerpos no blancos al ver un cuerpo racializado, sino el miedo que sentimos como sujetos racializados al no saber si la sospecha con la que el otro nos mira nos hará no llegar a nuestras casas con vida.

En el tercer y cuarto encuentro compartimos experiencias y sentires en torno a las estéticas negras, estos movilizaron grandes emociones, sobre todo entre las mujeres negras asistentes. “A veces mi cabello me hace sentir rabia y tristeza. Siento que no es justo sentirme fea; pero otras veces tener este cabello me hace sentir que soy linda y diferente, única y no común”, explicó una de las mujeres asistentes. Habitar un cuerpo negro es una constante ambivalencia, que nos hace pasar de la tristeza por no encajar en la belleza hegemónica blanca, a la alegría de acuerpar nuestra ancestralidad afrodescendiente, “amo mi cabello; simboliza en mí la historia, lucha, resistencia y sobre todo amor”, expresó otra participante. Entre lágrimas, sollozos, suspiros, miradas cómplices y abrazos sostenedores nos miramos y reconocimos como personas negras bellas y diversas; adquirimos además, el compromiso colectivo de generar espacios para las infancias negras, al identificar lo que nos hizo falta a esas edades, como explicó otra de las mujeres participantes de uno de los encuentros: “hay cosas que necesitan ser nombradas, los dolores de las personas negras también son transversales”.

No queremos dejar de mencionar a la alegría como parte de las emociones presentes en los encuentros, recordándonos nuestro derecho a vivir sabroso, como diría Francia Márquez. El goce y el placer han sido politizados en las comunidades negras; en medio de la rabia, el dolor, la tristeza y los miedos, la alegría fue vital en cada encuentro. Mientras alguien nos contaba alguna anécdota jocosa, durante los momentos de espera para el inicio del encuentro, mientras comíamos, al final, cuando todos y todas, llenos de alegría nos agradecíamos por lo compartido, preguntándonos cuándo nos volveremos a encontrar. La alegría fue parte de cada encuentro, motivando el placer de sentirnos en comunidad, de ser el Ubuntu; al reconocernos en nuestros sentimientos más profundos, empezamos a dejar de sentirnos satisfechas con el sufrimiento y la auto-negación y con la paralización que tan frecuentemente parece ser la única alternativa en nuestra sociedad (Lorde, 1995).

CONCLUSIONES

La experiencia de la Cochita Amorosa Lectora, como deudora de los procesos de etnoeducación afroecuatoriana, da luces sobre cómo los pueblos afrodescendientes y afroecuatorianos siempre han buscado formas autónomas de resistencia y pedagogías para la reproducción de la vida. En ella se muestran formas otras de comprender lo que es el saber, a partir de una reflexión colectiva del cuerpo y las emociones, como potencias creadoras de conocimiento.

Los contextos educativos que irrumpen y promueven la criticidad, también es un privilegio, porque el acceso educativo que tiene la mayoría de la población repite modelos educativos bancarios (Paulo Freire, 2005). Es importante llevar estos conceptos y metodologías disruptivas a las periferias, barrios y comunas. La Cochita Amorosa Lectora es un espacio de educación no formal, que se aleja de los modelos pedagógicos establecidos desde hace décadas en las instituciones educativas, busca por medio de la oralidad ancestral afroecuatoriana a través del proceso de lectura grupal, crear otras pedagogías, más sensibles, horizontales y activas.

La Cochita Amorosa Lectora no solo es un círculo de lectura: es un acto político, un espacio de ternura radical y resistencia colectiva. En un país donde la historia ha sido contada mayoritariamente desde miradas ajenas a nuestras raíces, los espacios afrocentrados emergen como faros de memoria, sanación y lucha. Estos encuentros permiten no solo leer, sino también reescribir el mundo desde nuestras voces, nuestras heridas y nuestras esperanzas. Al recuperar la palabra, también recuperamos la dignidad que nos fue negada. Cada libro leído, cada conversación compartida, cada trenza tejida, es una afirmación poderosa de que nuestras vidas importan, de que nuestras historias deben ocupar un lugar central en la narrativa nacional. En tiempos de tanta desmemoria, este espacio nos recuerda que leer, y verbalizar lo leído, también es una forma de resistir y de sanar juntos.

Los encuentros de la Cochita Amorosa Lectora nos han permitido experimentar cómo las emociones no son meras reacciones individuales sino colectivas, políticas y profundamente pedagógicas. A través de la lente de Sara Ahmed, comprendemos los afectos como socialmente contruidos y las emociones más allá de ser una experiencia personal, son una construcción de cuerpos, historias y resistencias. En cada lectura, habitamos la rabia, el miedo, la tristeza, pero también la alegría y el placer de sentirnos juntos/as. La colectivización y la politización de la alegría se convierten en herramientas de sanación y lucha. De modo que, este texto escrito a varias manos, ha procurado ser un ejercicio analítico de cómo la oralidad afroecuatoriana sigue constituyéndose como lugar-experiencia para el encuentro y resistencia frente a contextos sociopolíticos adversos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adichie, C. N. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House.

Amhed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México(UNAM), Programa Universitario de Estudios de Género.

Chalá Cruz, J. (2023). Sabiduría cimarrona afrochoteña [Tesis de Doctorado, Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9387/1/TD197-DECLA-Chala-Sabiduria.pdf>

Colella, L. (2022). Un ensayo filosófico sobre la educación como derecho. *Revista de Filosofía y Educación*, Volumen (7), p.1 - p.13. CONICET_Digital_Nro.02edda5a-9014-4ec5-8451-75fec030e01d_B.pdf, Cuyo.

Eze, E.C. (2024). Sobre la razón: racionalidad en un mundo de conflicto cultural y racismo. Quito: Editorial Abya Yala.

García Salazar, J. (2004). La tradición oral: una herramienta para la etnoeducación; una propuesta de las comunidades de origen africano para aprender casa adentro. Quito: FEDOCA-SL

hooks,b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de libertad*. Madrid: Capitán Swing Libros.

Jabardo, M.(Ed.). (2012). *Feminismos Negros - Una antología*. Traficando Sueños. Madrid.

Kotarba, J. A.(1983). *Chronic Pain: Its Social Dimensions*, Beverly Hills, Sage.

León Castro,E. (2005). La etnoeducación como política y práctica de la representación. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 48, enero-junio, pp. 56-68 Universidad Pedagógica Nacional

León Castro, E. (2023). La educación afroecuatoriana: un desaprender para volver a ser. En E. León Castro. (Coord.), *Pedagogías del desaprender* (p. 7-17). Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala.

Lorde, A. (2007 [1984]). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.

Lorde, A. (1995). El uso de lo erótico. Publicado en el libro de ensayos *Sister Outsider / Hermana marginal*.

Minda, P. (2002). *Identidad y conflicto - la lucha por la tierra en la zona norte de la provincia de Esmeraldas*. Quito: ABYA - YALA.

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). Encuesta de hábitos lectores, prácticas y consumos culturales. Obtenido de <https://siic.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/2022/06/Bolet%C3%ADn-EHLPRACC-14062022.pdf>

So, R. J., & Wezerek, G. (2020). Just how white is the book industry?. The New York Times, 11. <https://www.nytimes.com/interactive/2020/12/11/opinion/culture/diversity-publishing-industry.html>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

Vera, R.(2017). La etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano. Revista Antropologías del Sur.

Walsh, C y García, J.(2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso. En CLACSO. Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.



MISCELÁNEO

**BARRERAS ESTRUCTURALES EN LA PROTECCIÓN
DE DERECHOS HUMANOS DE MUJERES INDÍGENAS VÍCTIMAS
DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN ECUADOR**

**STRUCTURAL BARRIERS IN THE PROTECTION OF HUMAN
RIGHTS OF INDIGENOUS WOMEN VICTIMS OF GENDER
VIOLENCE IN ECUADOR**

Revisión Sistemática de Literatura

.....
Recibido: 29/01/2025 Aceptado: 10/06/2025
.....

<https://editorial.uaw.edu.ec/barreras-estructurales-en-la-proteccion-de-derechos-humanos-de-mujeres-indigenas/>
.....

Lady Morales-Gramal.

<https://orcid.org/0009-0000-5675-2680>

Ministerio de Educación del Ecuador, Unidad Educativa “Gabriela Mistral”,
Otavalo, Ecuador

email: lady.morales@educacion.gob.ec

Marco Hernández-Martínez.

<https://orcid.org/0000-0002-1880-3712>

Universidad Técnica del Norte, Facultad de Educación Ciencia y Tecnología,
Ibarra, Ecuador

email: mahernandezm@utn.edu.ec

Handel Realpe-Hernández.

<https://orcid.org/0009-0002-9372-3111>

Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación,
Quito, Ecuador

email: herealpe@uce.edu.ec



Núm. 3, enero - junio, 2025

ISSN 3028-8584 • e-ISSN 3028-8592

editorial.uaw.edu.ec/revista-cientifica-amawtakuna

editorial@uaw.edu.ec

RESUMEN

El presente artículo de revisión sistemática tiene como objetivo identificar las barreras estructurales que favorecen a la vulneración de los derechos humanos, específicamente el de las mujeres indígenas de territorio ecuatoriano víctimas de violencia de género. Se busca identificar estas barreras para proporcionar una visión clara de los desafíos que afrontan estas mujeres en el contexto de la comunidad indígena. Se empleó el método PRISMA. Se realizó una exhaustiva búsqueda en bases de datos Scopus y SciELO. Fueron identificados patrones específicos de violencia en contextos rurales, así como la influencia del modelo de masculinidad tradicional en las violencias de pareja. Presentamos evidencias sobre la relevancia de considerar las construcciones de género en la vulneración de los derechos humanos de las mujeres indígenas. La revisión sistemática proporcionó una visión integral de las barreras estructurales que favorecen a la vulneración de los derechos humanos, específicamente el de las mujeres indígenas de territorio ecuatoriano víctimas de violencia por razón de género, lo que constituye un paso fundamental para establecer estrategias y políticas más efectivas que aborden esta problemática.

PALABRAS CLAVE:

Violencia de género, Mujeres indígenas, Derechos humanos, Barreras estructurales.

ABSTRACT

This systematic review aims to identify the structural barriers that contribute to the violation of human rights, particularly those affecting indigenous women in Ecuador who are victims of gender-based violence. The study seeks to categorize and quantify these barriers to provide a comprehensive understanding of the challenges faced by these women within indigenous communities. The PRISMA method was employed for the systematic review, applying specific inclusion and exclusion criteria. An extensive search was conducted in databases such as Scopus and SciELO. The findings reveal distinct patterns of violence in rural contexts and highlight the influence of traditional masculinity models on intimate partner violence. Furthermore, the study presents evidence underscoring the significance of gender constructions in the violation of indigenous women's human rights. The systematic review offers an in-depth analysis of the structural barriers perpetuating these violations, serving as a crucial foundation for developing more effective policies and strategies to address this issue.

KEYWORDS:

Gender-based violence, Indigenous women, Human rights, Structural barriers

INTRODUCCIÓN

La vulnerabilidad de las mujeres indígenas a la violencia por razón de género en Ecuador es un tema multifacético profundamente arraigado en contextos históricos, culturales y socioeconómicos. En toda América Latina, millones de mujeres, incluidas las mujeres indígenas, sufren violencia de género, lo que conlleva graves consecuencias para su salud integral, tanto física como psicológica (Santana y Núñez, 2021). En Ecuador, las mujeres indígenas enfrentan desafíos adicionales debido a la intersección de género y etnia, lo que crea barreras para acceder a recursos y oportunidades de desarrollo (Radcliffe, 2014; Hurtado, 2021). La violación de los derechos humanos de las mujeres víctimas de violencia por razón de género en Ecuador ha sido objeto de investigación académica, arrojando luz sobre la urgente necesidad de brindar soluciones para abordar esta problemática (Pinargote-Zamora, 2022). Se han destacado las experiencias específicas de las comunidades indígenas en Ecuador, incluida su lucha diaria contra la discriminación, como factores cruciales para comprender y abordar la vulnerabilidad de las mujeres indígenas a la violencia de género (Velásquez y Peñafiel, 2020; Puma-Usuña y Redrobán-Barreto, 2023).

Para abordar la contextualización de la susceptibilidad de las mujeres indígenas a la violencia de género en Ecuador, es fundamental considerar el carácter interseccional de esta problemática. Las mujeres indígenas enfrentan desafíos únicos debido a su género y etnia, que afectan su acceso a los recursos y las oportunidades de desarrollo (Radcliffe, 2014). Adicionalmente, la vulneración de los derechos humanos de las mujeres víctimas de violencia por razón de género en Ecuador tiene implicaciones significativas para su salud mental y bienestar, enfatizando la urgente necesidad de soluciones integrales (Derechos humanos y violencia de género en Ecuador, 2022). Por otra parte, las experiencias específicas de las comunidades indígenas en Ecuador, incluida su lucha diaria contra la discriminación, juegan un papel crucial para comprender y abordar la vulnerabilidad de las mujeres indígenas a la violencia de género (Puma-Usuña y Redrobán-Barreto, 2023).

De este modo, la vulnerabilidad de las mujeres indígenas a la violencia de género en Ecuador es un tema multifacético que requiere una comprensión integral de los factores interseccionales en juego. Las experiencias de las comunidades indígenas, las consecuencias en la salud mental de las víctimas y la violación de los derechos humanos son aspectos relevantes que deben ser tomados en cuenta para el desarrollo de soluciones efectivas que aborden este problema apremiante.

Las barreras estructurales que impiden la viabilidad de derechos humanos, por lo general, hace referencia a los obstáculos sistémicos que dificultan la garantía

efectiva de los derechos fundamentales. La jurisprudencia Interamericana de Derechos Humanos ha abordado el amparo del derecho a los bienes de personas naturales, destacando la importancia de proteger los derechos económicos en diferentes contextos (Rincón (2020)). Asimismo, se ha analizado el impacto de la corrupción y la impunidad en las violaciones a los derechos humanos, resaltando la necesidad de abordar estas barreras para garantizar la protección efectiva de los derechos fundamentales (Vázquez y Ortiz, 2021). La vulnerabilidad como categoría en construcción en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha abierto el debate sobre las causas estructurales de las violaciones de derechos humanos, lo que destaca la importancia de considerar las barreras sistémicas en la protección de los derechos (Barbera, 2019).

En la revisión de la legislación de derechos humanos en tres niveles —universal, regional e interno— se ha determinado qué derechos les son reconocidos a las personas adultas mayores trabajadoras, lo que resalta la importancia de considerar las barreras estructurales en la protección de derechos específicos (Muñoz & Vinalay, 2022). La historia del sistema interamericano de derechos humanos ha estado determinada por el contexto político y la realidad de las violaciones de derechos humanos, lo que subraya la relevancia de abordar las barreras estructurales en la protección efectiva de los derechos humanos (Rojas, 2020). Estos estudios contribuyen a comprender la complejidad de las barreras estructurales existentes que dificultan la correcta viabilidad de los derechos humanos, lo cual destaca la importancia de abordar estas barreras para asegurar el cumplimiento efectivo de los derechos esenciales.

La violencia hacia las mujeres indígenas en Ecuador debido a la vulneración de los derechos humanos se enmarca en la intersección de la etnicidad y el género, lo que genera desafíos específicos en cuanto a la protección y acceso a la justicia (Ferrer-Perez, 2019). Según Iglesias-Osores y Saavedra-Camacho (2023), las comunidades indígenas en Perú enfrentan barreras significativas en lo que respecta al área de salud y sus servicios, lo que sugiere la existencia de desigualdades estructurales que podrían extrapolarse a contextos similares en Ecuador. Asimismo, Radcliffe (2014) destaca las barreras que experimentan las mujeres indígenas en Ecuador en cuanto a su acceso a recursos y derechos en el contexto del desarrollo, lo que subraya la importancia de comprender las dinámicas de exclusión que enfrentan estas mujeres. Investigaciones recientes han abordado la vulneración de los derechos humanos referentes a las mujeres indígenas en Ecuador desde diversas perspectivas. Por ejemplo, Avilés y Ortiz (2022) analizan los mecanismos formales de política criminal impuestos por el Estado ecuatoriano en respuesta a la violencia intrafamiliar, mientras que Saavedra et al. (2022) exploran la violencia de género como una transgresión de los derechos de las mujeres en el contexto ecuatoriano. Estas investigaciones resaltan la importancia de abordar el tema de vulneración de los derechos humanos de las

mujeres indígenas desde el punto de vista interseccional que considere tanto su identidad étnica como su condición de género.

A pesar de la relevancia de las investigaciones existentes, persisten vacíos temáticos en la comprensión de los desafíos estructurales que dificultan la correcta viabilidad de los derechos de la mujer indígena víctima de violencia por razón de género en Ecuador. Por ejemplo, Meneses (2020) destaca la necesidad de visibilizar y comprender los tipos y manifestaciones específicas de la violencia de género que afectan a las mujeres indígenas en contextos rurales, lo que resalta la importancia de abordar estas dinámicas desde una perspectiva contextualizada y culturalmente sensible. Asimismo, Tibaná-Ríos et al. (2019) subrayan la importancia de considerar las consecuencias de la violencia de género en las comunidades indígenas, lo que destaca la necesidad de comprender las implicaciones específicas de estas dinámicas en contextos étnicos particulares.

Por lo expuesto anteriormente, este artículo de revisión sistemática tiene como objetivo identificar y analizar las barreras estructurales que dificultan la correcta viabilidad de los derechos de la mujer indígena víctima de violencia de género en Ecuador. Se buscará cuantificar y categorizar estas barreras para proporcionar una visión clara de los retos que afrontan estas mujeres en el contexto de la comunidad indígena, lo que permitirá informar estrategias y políticas más efectivas para abordar esta problemática.

METODOLOGÍA

1. Aplicación del Método PRISMA para la revisión sistemática

Para llevar a cabo la revisión sistemática, se aplicó el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (García-Peñalvo, 2022). Este método brinda un marco minucioso que favorece la preparación, aplicación y presentación de las revisiones sistemáticas, lo que garantiza la transparencia y la reproducibilidad del proceso. Se emplearon las directrices PRISMA para la identificación, elección y compilación de estudios relevantes, lo que permitió una revisión exhaustiva y estructurada de la literatura académica y de investigación.

2. Preguntas de investigación para la revisión sistemática

Las preguntas de investigación que guiaron la revisión sistemática son:

¿Cuáles son las barreras estructurales que dificultan la correcta viabilidad de los derechos de la mujer indígena víctima de violencia de género en Ecuador?

¿Cómo se categorizan y cuantifican estas barreras en la literatura académica y de investigación?

¿Cuáles son las relaciones de estas barreras en la protección de los derechos humanos de las mujeres indígenas víctimas de violencia basada en el género?

¿Cuáles son los desafíos específicos que enfrentan las mujeres indígenas en las comunidades indígenas en relación con estas barreras?

¿Qué recomendaciones nacen de la identificación y el estudio de estas barreras para abordar la vulneración de los derechos humanos de las mujeres indígenas en Ecuador?

3. Estrategias de búsqueda e inclusión de palabras clave

La estrategia de búsqueda se fundamentó en términos relacionados con la vulneración de derechos humanos, la violencia por género, las mujeres indígenas y Ecuador, incluyéndose palabras clave como “mujeres indígenas”, “violencia de género”, “derechos humanos”, “vulneración”, “barreras estructurales”, “Ecuador”, entre otras. Se realizó una investigación completa en las bases de datos académicas como Scopus, SciELO y Google Académico para identificar estudios relevantes.

4. Criterios de exclusión en los estudios encontrados

Los criterios de exclusión fueron aplicados para garantizar la relevancia y eficacia de los estudios contenidos en la revisión sistemática, excluyéndose aquellos que no tuvieron relación con la vulneración de los derechos humanos de las mujeres indígenas víctimas de violencia por género en Ecuador. Asimismo, se excluyeron estudios que no cumplieran con los estándares de calidad metodológica y que no estuvieron disponibles en su totalidad.

Este enfoque metodológico permitió identificar y analizar de manera rigurosa las barreras estructurales que dificultan la correcta viabilidad de los derechos de la mujer indígena víctima de violencia de género en Ecuador, cumpliendo con los estándares de transparencia y reproducibilidad establecidos por el método PRISMA.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan las barreras estructurales que dificultan la correcta viabilidad de los derechos de la mujer indígena víctima de violencia razón de género en Ecuador, en función de las preguntas de investigación propuestas.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1: ¿CUÁLES SON LAS BARRERAS ESTRUCTURALES QUE DIFICULTAN LA CORRECTA VIABILIDAD DE LOS DERECHOS DE LA MUJER INDÍGENA VÍCTIMA DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN ECUADOR?

Pluralismo jurídico y derechos colectivos vs. individuales

Existe una tensión entre el reconocimiento del pluralismo jurídico y el respeto a los derechos humanos de las mujeres indígenas. Esta dicotomía entre derechos colectivos e individuales puede afectar negativamente el acceso de las mujeres indígenas a la justicia ecuatoriana (Fiallo, 2019; Picq, 2012).

Ineficacia del sistema judicial

A pesar de tener un sistema legal comprensivo, muchas demandas de violencia contra las mujeres no llegan a una resolución. Las sobrevivientes a menudo buscan protección en lugar de una condena, y el proceso judicial puede ser una fuente de estrés y miedo, lo que lleva a muchas a retirar sus casos (Tapia, 2020; Tapia, 2017).

Intervención policial inadecuada

La intervención policial es frecuentemente ineficaz y no contribuye a la protección efectiva de las mujeres, lo que refleja una falta de acceso a servicios que podrían garantizar su seguridad (Tapia, 2020).

Discriminación y violencia estructural

Las mujeres indígenas enfrentan diversas formas de discriminación que afectan su participación económica, pública y social, lo que a su vez limita su capacidad para realizar sus derechos humanos (Santafe-Troncoso y Tanguila-Andy, 2023; Bellows et al., 2015).

Colonialidad y penalidad

Las estrategias feministas que dependen de la penalización pueden desplazar las comprensiones indígenas de justicia, limitando las posibilidades de imaginar una justicia de género fuera del sistema penal (Tapia, 2017).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2: ¿CÓMO SE CATEGORIZAN Y CUANTIFICAN ESTAS BARRERAS EN LA LITERATURA ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN?

Las barreras estructurales que dificultan la viabilidad de los derechos de las mujeres indígenas víctimas de violencia de género se categorizan y cuantifican en la literatura académica a través de varios enfoques. Estas barreras son complejas y multifacéticas, y se pueden agrupar en varias categorías principales:

Barreras estructurales y sociales

Colonialismo y racismo estructural: La violencia contra las mujeres indígenas está profundamente enraizada en el colonialismo y el racismo estructural, lo que perpetúa las desigualdades socioculturales y económicas (Gagnon-Dufresne et al., 2021; Grant, 2021; Olson-Pitawanakwat y Baskin, 2020).

Violencia legal y políticas de estado: La violencia feminicida y de género es tanto causa como consecuencia de la incapacidad de los estados para garantizar efectivamente los derechos socioeconómicos de las mujeres indígenas, como el derecho a una vivienda adecuada (Grant, 2023). Cuví et al. (2021) estudiaron la violencia de género contra mujeres indígenas del área rural del cantón Tena. Los análisis dieron como resultado que los factores sociodemográficos se relacionan directamente con la alta tasa de acontecimiento de violencia contra las mujeres indígenas.

Normalización de la violencia: En algunas comunidades, la violencia está normalizada, lo que dificulta la búsqueda de ayuda y la intervención efectiva (Woods, 2018). Segura et al. (2022) exploraron la perspectiva de género y derechos en las violencias de pareja en Bogotá, Colombia. Concluyeron que el estereotipo tradicional que la sociedad conserva sobre la masculinidad subyace este tipo de violencia.

Barreras Institucionales

Racismo Institucional: Las experiencias directas e indirectas de racismo institucional, especialmente por parte de la policía y las agencias de protección infantil, desincentivan a las mujeres a buscar ayuda (Woods, 2018). Viteri (2020) analizó el enfoque de género, la violencia de género y las políticas públicas en el marco jurídico ecuatoriano. Concluyó que, a pesar de la incidencia de leyes, normativas y programas, se ha dificultado el cumplir con las expectativas para generar un cambio trascendental en la sociedad.

Inaccesibilidad de Recursos: Los recursos gubernamentales y no gubernamentales a menudo no están adaptados a las realidades de las mujeres indígenas, lo que limita su efectividad (Gagnon-Dufresne et al., 2021; Luke et al., 2022). Beer (2021) examinó la política de género y el federalismo en México. Concluyó que ciertas políticas públicas dan como resultado la homogeneidad de características en gran parte de los grupos subnacionales, mientras que en otros casos existe diversidad dando como resultado grupos heterogéneos.

Barreras económicas y geográficas

Marginalización Socioeconómica: La marginalización económica y la falta de recursos adecuados son barreras significativas para las mujeres indígenas que buscan escapar de situaciones de violencia (Grant, 2023; McKinley y Liddell, 2022). Guerrero y Suárez (2021) analizaron los factores de riesgo que vulneran los derechos humanos de las mujeres mineras de subsistencia y de pequeña escala de oro en California, Santander. Los resultados indican que la cultura y la historia del territorio donde se desarrollan las actividades pertinentes determinan los factores de riesgo que vulneran los derechos humanos de las mujeres.

Barreras Geográficas y Jurisdiccionales: La ubicación geográfica y las limitaciones jurisdiccionales pueden dificultar el acceso a servicios de apoyo (Ruiz et al., 2022). Barreras culturales y comunitarias

Presiones Familiares y Comunitarias: Las presiones familiares y comunitarias, junto con el trauma intergeneracional, pueden impedir que las mujeres busquen ayuda o abandonen relaciones violentas (McKinley y Liddell, 2022; Woods, 2018). Guerrero y Suárez (2021) analizaron los factores de riesgo en mujeres mineras y encontraron que la cultura y la historia del territorio influyen en la vulnerabilidad de sus derechos.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3: ¿CUÁLES SON LAS RELACIONES DE ESTAS BARRERAS EN LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES INDÍGENAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA BASADA EN EL GÉNERO?

Las barreras que dificultan la protección de los derechos humanos de las mujeres indígenas víctimas de violencia basada en género están interconectadas y se refuerzan mutuamente, generando un ciclo de exclusión y vulnerabilidad. Estas barreras pueden agruparse en estructurales y sociales, institucionales, económicas y geográficas, y culturales y comunitarias.

Barreras estructurales y sociales

El colonialismo y el racismo estructural han perpetuado desigualdades históricas que continúan afectando a las mujeres indígenas en múltiples dimensiones (Gagnon-Dufresne et al., 2021; Grant, 2021; Olson-Pitawanakwat & Baskin, 2020). Esta situación se agrava con la violencia legal y las políticas de Estado, que muchas veces no garantizan efectivamente sus derechos socioeconómicos, como el acceso a una vivienda digna (Grant, 2023). Campos y Cabezas (2017) analizaron el paradigma existente sobre la “víctima de trata” y la intervención de grupos sociales con mujeres de República Dominicana en Puerto Rico, concluyendo que no se presta mayor importancia para el análisis a aquellas que enfrentan diversas barreras, como las mujeres negras. En Ecuador, estudios han demostrado que factores sociodemográficos aumentan la incidencia de violencia de género en mujeres indígenas, lo que indica que la intersección de múltiples desigualdades incrementa su vulnerabilidad (Cuví et al., 2021). Además, la normalización de la violencia dentro de algunas comunidades refuerza la idea de que las mujeres deben aceptar estas condiciones, lo que obstaculiza su acceso a mecanismos de denuncia y protección (Woods, 2018). Por otro lado, los estereotipos tradicionales de masculinidad continúan sustentando la violencia de género en diversas sociedades, como lo evidencian estudios en Colombia sobre violencia de pareja (Segura et al., 2022).

Barreras institucionales

El racismo institucional representa una barrera significativa para las mujeres indígenas que buscan ayuda, ya que muchas han experimentado discriminación directa e indirecta por parte de la policía y agencias de protección infantil, lo que desincentiva la denuncia y perpetúa la impunidad (Woods, 2018). En Ecuador, a pesar de la existencia de normativas y políticas públicas enfocadas en la equidad de género, su implementación no ha logrado generar cambios estructurales significativos debido a deficiencias en su aplicación y cumplimiento (Viteri, 2020). También la falta de accesibilidad a recursos específicos para mujeres indígenas limita su capacidad de respuesta ante situaciones de violencia. En muchos casos, las políticas públicas no consideran las realidades diferenciadas de los diversos grupos subnacionales, generando enfoques homogéneos que no atienden de manera efectiva sus necesidades (Beer, 2021; Gagnon-Dufresne et al., 2021; Luke et al., 2022).

Barreras económicas y geográficas

Las limitaciones económicas y la marginalización socioeconómica impiden que muchas mujeres indígenas logren salir de entornos violentos. La falta de acceso

a recursos económicos y oportunidades laborales dificulta la independencia económica, lo que las obliga a permanecer en situaciones de violencia (Grant, 2023; McKinley & Liddell, 2022). En algunas comunidades donde la minería es una de las principales fuentes de sustento, los factores culturales y la historia del territorio agravan la vulnerabilidad de las mujeres, exponiéndolas a condiciones de explotación y violencia (Guerrero & Suárez, 2021). Estas barreras económicas se suman a las barreras geográficas y jurisdiccionales, ya que la ubicación remota de algunas comunidades indígenas dificulta el acceso a servicios de apoyo y justicia (Andrade-Padilla, 2020; Ruiz et al., 2022).

Barreras culturales y comunitarias

Las mujeres indígenas no solo enfrentan barreras externas impuestas por la estructura estatal y económica, sino también barreras dentro de sus propias comunidades. Las presiones familiares y comunitarias pueden impedir que busquen ayuda o abandonen relaciones violentas, ya que muchas veces enfrentan estigmatización o exclusión social si desafían normas tradicionales (McKinley & Liddell, 2022; Woods, 2018). Además, en comunidades con antecedentes de violencia histórica y trauma intergeneracional, los patrones de violencia de género pueden ser más difíciles de erradicar (Guerrero & Suárez, 2021).

En suma, las barreras que enfrentan las mujeres indígenas víctimas de violencia de género no son aisladas, sino que están profundamente interconectadas, generando un entramado de opresión estructural. La combinación de factores históricos, económicos, institucionales y culturales perpetúa su situación de vulnerabilidad y dificulta la efectiva protección de sus derechos humanos. Para abordar este problema de manera integral, es necesario el diseño de políticas públicas que consideren la interseccionalidad de estas barreras y que garanticen enfoques diferenciados que respondan a las necesidades específicas de estas mujeres.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 4: ¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS QUE ENFRENTAN LAS MUJERES INDÍGENAS EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS EN RELACIÓN CON ESTAS BARRERAS?

Las mujeres indígenas en comunidades indígenas enfrentan desafíos multidimensionales que surgen de la interacción entre las barreras estructurales, institucionales, económicas y culturales previamente identificadas. Estas barreras no solo dificultan su acceso a derechos fundamentales, sino que también limitan sus posibilidades de protección y reparación ante la violencia basada en género.

Invisibilización y normalización de la violencia

Uno de los principales desafíos es la normalización de la violencia dentro de las comunidades, lo que obstaculiza la denuncia y el acceso a mecanismos de protección (Woods, 2018). Además, los estereotipos tradicionales sobre la masculinidad continúan reforzando las desigualdades de género y la subordinación de las mujeres en el ámbito doméstico y comunitario (Segura et al., 2022). La influencia del estado civil también se ha identificado como un factor que puede condicionar la exposición de las mujeres a la violencia conyugal, lo que refleja una estructura social que favorece la dependencia y el sometimiento (Safranoff, 2017).

Falta de acceso a recursos y servicios de apoyo

La inaccesibilidad de recursos específicos para mujeres indígenas es un problema persistente. Muchas veces, los programas de asistencia gubernamental no están diseñados para abordar sus realidades particulares, generando estrategias homogéneas que no responden a sus necesidades (Beer, 2021; Gagnon-Dufresne et al., 2021; Luke et al., 2022). En el contexto de salud, las intervenciones dirigidas a mujeres víctimas de violencia requieren una planificación adaptada a las condiciones específicas de estas comunidades, ya que los enfoques estándar pueden resultar ineficaces (Novio & Barbosa, 2021).

Desigualdad en la aplicación de políticas y procesos de reparación

A pesar de la existencia de marcos jurídicos orientados a la protección de las mujeres indígenas, la implementación de políticas públicas no ha logrado generar cambios estructurales significativos (Viteri, 2020). En muchos casos, los procesos de reparación recaen mayoritariamente en organizaciones no gubernamentales con recursos insuficientes o en gobiernos locales que no cuentan con estructuras adecuadas para brindar un apoyo sostenido (Guarderas et al., 2019). Esto agrava la situación de vulnerabilidad de las víctimas, dejándolas sin acceso a justicia efectiva y sin medios para reconstruir sus vidas tras episodios de violencia.

Exclusión en la representación y toma de decisiones

Otro desafío importante es la exclusión sistemática de las mujeres indígenas en los procesos de toma de decisiones y en el desarrollo de políticas públicas. Como lo señala Hernández (2018), al centrarse en las experiencias de los miembros más privilegiados de los grupos minoritarios, se ignoran las vivencias de quienes enfrentan múltiples barreras, lo que impide una respuesta integral a sus necesidades. Esta exclusión refuerza el ciclo de discriminación y desigualdad, ya que las voces de las mujeres indígenas no son tomadas en cuenta en la formulación de estrategias para su protección.

Impacto intergeneracional y desprotección de los menores

El impacto de la violencia de género en las comunidades indígenas no solo afecta a las mujeres directamente involucradas, sino que también tiene consecuencias intergeneracionales, afectando a los menores expuestos a este entorno. Sin embargo, el abordaje de esta problemática no ha sido considerado una prioridad en muchas políticas públicas, lo que lleva a que los niños sean referidos como “víctimas invisibles” en el contexto de la violencia de género (Llamas & Dato, 2020).

Los desafíos que enfrentan las mujeres indígenas en sus comunidades derivan de un entramado de exclusión, falta de acceso a recursos y ausencia de representación en políticas públicas. La invisibilización de la violencia, la precariedad en los servicios de atención, la desigualdad en los procesos de reparación y la exclusión en la toma de decisiones agravan su vulnerabilidad y dificultan la garantía de sus derechos humanos. Abordar estos desafíos requiere estrategias que reconozcan la interseccionalidad de las barreras y que integren enfoques culturalmente pertinentes en los ámbitos legal, económico, institucional y comunitario.

DISCUSIÓN

La protección de los derechos humanos de las mujeres indígenas víctimas de violencia basada en género enfrenta múltiples desafíos derivados de barreras estructurales, institucionales, económicas, geográficas y comunitarias. Estas barreras no solo operan de manera aislada, sino que interactúan entre sí, generando un entramado de exclusión que impide el acceso a la justicia y a la reparación integral.

Uno de los principales dilemas en la protección de los derechos de las mujeres indígenas radica en la tensión entre el pluralismo jurídico y el respeto a los derechos humanos individuales. En Ecuador, el reconocimiento de sistemas normativos indígenas en el marco del pluralismo jurídico ha generado una dicotomía entre la defensa de los derechos colectivos y la garantía de los derechos individuales de las mujeres dentro de estas comunidades (Fiallo, 2019; Picq, 2012). Esta dualidad puede traducirse en barreras para el acceso a la justicia, especialmente en casos donde las estructuras normativas comunitarias priorizan la armonía colectiva sobre la sanción penal, lo que puede resultar en la impunidad de la violencia de género.

A pesar de que Ecuador cuenta con un marco legal comprensivo para la protección de los derechos de las mujeres, su implementación sigue siendo ineficaz. Muchas denuncias por violencia de género no llegan a una resolución debido a la burocracia, la revictimización y la falta de medidas efectivas de protección para las víctimas (Tapia, 2020; Tapia, 2017). En este sentido, las mujeres indígenas a menudo priorizan la seguridad inmediata sobre la búsqueda de justicia, lo que las lleva a retirar sus

denuncias antes de que se alcance un fallo definitivo. Esta problemática se agrava con la deficiente intervención policial, que no garantiza medidas de protección efectivas, lo que perpetúa la inseguridad y el miedo de las víctimas (Tapia, 2020).

Las mujeres indígenas enfrentan una intersección de discriminaciones que afectan su participación en la esfera pública, económica y social. Estas formas de exclusión no solo limitan su acceso a oportunidades de desarrollo, sino que también refuerzan estructuras de violencia que obstaculizan la garantía de sus derechos (Santafe-Troncoso & Tanguila-Andy, 2023; Bellows et al., 2015). Adicionalmente, el legado colonial sigue influyendo en la forma en que se conceptualiza la justicia de género. Muchas estrategias feministas se han basado en la penalización como mecanismo principal de reparación, lo que puede desplazar las comprensiones indígenas de justicia y limitar alternativas más integrales basadas en los sistemas comunitarios (Tapia, 2017).

La marginalización socioeconómica constituye una barrera significativa para las mujeres indígenas que buscan salir de contextos de violencia. La falta de recursos económicos y de acceso a oportunidades laborales limita su independencia y las obliga a permanecer en situaciones de abuso (Grant, 2023; McKinley & Liddell, 2022). En entornos rurales y comunidades alejadas, la distancia y las limitaciones jurisdiccionales también dificultan la llegada a servicios de atención y justicia (Ruiz et al., 2022). Asimismo, la escasez de instituciones gubernamentales con enfoques específicos para mujeres indígenas ha generado una dependencia de organizaciones no gubernamentales con pocos recursos, lo que obstaculiza la reparación integral (Guarderas et al., 2019).

Otro desafío crítico es el impacto intergeneracional de la violencia, pues los menores expuestos a estos entornos suelen quedar fuera de las estrategias de intervención. A pesar de que los niños y adolescentes son afectados directa e indirectamente por la violencia de género, su situación ha sido relegada a un segundo plano en el diseño de políticas públicas, lo que los convierte en “víctimas invisibles” (Llamas & Dato, 2020). Además, la exclusión de los sectores más vulnerables dentro de las minorías ha llevado a que muchas de las estrategias de lucha contra la violencia de género no respondan a las necesidades específicas de las mujeres indígenas que enfrentan múltiples barreras simultáneamente (Hernández, 2018).

Los resultados alcanzados en este estudio convergen con la investigación de Aguilar y Jiménez (2022) en cuanto a la necesidad de programas integrales para mujeres víctimas de violencia por el género, lo que resalta la importancia de abordar la violencia de género desde una perspectiva integral. Sin embargo, divergen en la implementación de estos programas, lo que sugiere la necesidad de adaptar las intervenciones a contextos específicos. Asimismo, los hallazgos de Baquerizo y

Sihuay (2021) sobre las fases de violencia de género en contextos rurales convergen con la identificación de patrones específicos de violencia en comunidades indígenas, lo que destaca la relevancia de comprender las dinámicas de violencia en contextos culturales particulares. Por otro lado, los resultados de Segura et al. (2022) sobre el modelo de masculinidad tradicional subyacente a las violencias de pareja convergen con la importancia de considerar las construcciones de género en la vulneración de los derechos humanos de las mujeres indígenas, lo que resalta la necesidad de abordar las barreras estructurales desde una perspectiva de género y cultura.

Se recomienda que futuras investigaciones aborden la vulneración de los derechos humanos de las mujeres indígenas víctimas de violencia por razón de género desde una perspectiva interseccional donde se considere su identidad étnica y su condición de género. Es crucial que se realicen estudios específicos que aborden las barreras estructurales en contextos indígenas particulares, lo que permitirá comprender las dinámicas de violencia y protección de derechos en estas comunidades. También se sugiere la realización de investigaciones que evalúen la efectividad de intervenciones específicas para abordar las barreras identificadas, lo que contribuirá al desarrollo de estrategias y políticas más efectivas que garanticen el cumplimiento de los derechos humanos de las mujeres indígenas en situaciones de violencia por razón de género.

Las mujeres indígenas enfrentan diversas formas de violencia en su vida cotidiana, lo que representa una violación de sus derechos humanos, civiles y políticos, así como de su derecho a vivir una vida libre de violencia (Cuvi et al., 2021). La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer reconoce la violencia contra las mujeres como una cuestión de derechos humanos (Ferrer-Pérez y Fiol, 2019). En el contexto de la violencia de pareja, es crucial realizar investigaciones específicas de género para comprender los desafíos únicos que enfrentan las mujeres indígenas (Ferrer-Pérez y Fiol, 2019). Por otra parte, la respuesta que brinda el Estado respecto a los derechos humanos frente a la grave situación de violencia por razón de género es un aspecto crítico que requiere ser intervenido (“Derechos humanos y violencia de género en Ecuador”, 2022).

En Ecuador, el marco legal, como el COIP, garantiza a las mujeres el derecho a una vida pacífica y libre de violencia (Ramírez-Veas y Villacres-López, 2023). Sin embargo, existen desafíos que pueden llevar a la justificación de la violencia de género y a la vulneración de derechos y libertades fundamentales (Alencar, 2019). Adicionalmente, la falta de protección contra la violencia económica y patrimonial en la legislación ecuatoriana pone de manifiesto la necesidad de reformas legales que garanticen la protección integral de los derechos humanos y de género de las mujeres (Maldonado-García et al., 2020).

Este análisis comparativo con otras investigaciones resalta la importancia de abordar la vulneración de los derechos humanos de las mujeres indígenas víctimas de violencia por razón de género desde una perspectiva contextualizada y culturalmente sensible, lo que contribuirá a la protección efectiva de estos derechos en la comunidad indígena en Ecuador.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido identificar y analizar las barreras estructurales que obstaculizan la protección efectiva de los derechos humanos de las mujeres indígenas víctimas de violencia de género en Ecuador. A través de un enfoque de revisión sistemática basado en el método PRISMA, se evidenció que estas barreras operan de manera interseccional y multifacética, perpetuando la vulnerabilidad de este grupo poblacional.

Se identificó que el pluralismo jurídico y la tensión entre derechos colectivos e individuales representan un desafío significativo en la garantía de acceso a la justicia para las mujeres indígenas. La coexistencia de sistemas normativos comunitarios y estatales, sin mecanismos efectivos de armonización, limita la implementación de medidas de protección adecuadas y perpetúa la impunidad en casos de violencia de género. Por otra parte, el débil desempeño institucional y la ineficacia del sistema judicial fueron señalados como factores determinantes en la perpetuación de la violencia. A pesar de la existencia de marcos normativos avanzados en materia de derechos humanos y equidad de género, la falta de implementación efectiva y la escasa confianza en las instituciones limitan la denuncia y el acceso a justicia por parte de las mujeres indígenas.

También se evidenció que las barreras económicas, geográficas y culturales restringen significativamente el acceso a recursos y servicios de apoyo. La marginalización socioeconómica, la precariedad en la infraestructura de atención en zonas rurales y la normalización de la violencia dentro de las comunidades dificultan la búsqueda de ayuda y la autonomía de las mujeres que enfrentan violencia de género.

Otro hallazgo fundamental fue la influencia del modelo de masculinidad tradicional en la perpetuación de la violencia intrafamiliar. Los roles de género fuertemente arraigados y la reproducción de estereotipos en contextos indígenas contribuyen a la invisibilización de la violencia y a la resistencia a su denuncia. La presión social y comunitaria para preservar la cohesión familiar impide que las mujeres puedan acceder a medidas de protección o abandonar situaciones de violencia.

Desde una perspectiva de políticas públicas, los resultados de esta revisión destacan la necesidad de implementar estrategias diferenciadas que atiendan las especificidades culturales y estructurales de las comunidades indígenas. La formulación de políticas con enfoque interseccional es imperativa para garantizar la protección efectiva de los derechos humanos de las mujeres indígenas, asegurando que las estrategias gubernamentales sean culturalmente pertinentes y que incorporen la participación de las comunidades en su diseño e implementación. En términos de implicaciones teóricas, este estudio contribuye a la literatura académica al proporcionar un análisis detallado sobre la intersección de género, etnicidad y derechos humanos en el contexto ecuatoriano. La identificación de patrones específicos de exclusión y violencia permite avanzar en la comprensión de las dinámicas que perpetúan la desigualdad estructural en comunidades indígenas.

Se recomienda que futuras investigaciones profundicen en la evaluación de la efectividad de los programas de prevención y atención a la violencia de género en contextos indígenas. Considerando que es crucial explorar estrategias alternativas de acceso a justicia que reconozcan la pluralidad de sistemas normativos y promuevan una protección efectiva de los derechos de las mujeres indígenas.

La presente revisión sistemática resalta la urgencia de adoptar enfoques holísticos y multidisciplinarios para abordar la violencia de género en comunidades indígenas. La superación de las barreras estructurales identificadas requiere un compromiso coordinado entre el Estado, la sociedad civil y las propias comunidades indígenas, con el objetivo de garantizar el acceso a una vida libre de violencia para todas las mujeres, sin distinción de origen étnico o contexto socioeconómico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alencar, E. (2019). Violencia por razón de género en la pareja y estereotipos en el sistema de justicia: lecciones del Comité de la CEDAW. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género*, 4(3), 29. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4927>

Andrade-Padilla, W., Narváez-Zurita, C., Erazo-Álvarez, J., & Pozo-Cabrera, E. (2020). Actuación del consorcio de justicia indígena y campesina de San Pedro de Cañar. *IUSTITIA SOCIALIS*, 5(2), 86. <https://doi.org/10.35381/racji.v5i2.738>

Baquerizo, F. & Sihuay, C. (2021). La violencia de género en el distrito de Huancayo estudio de casos. *Prospectiva Universitaria*, 15(1), 171-178. <https://doi.org/10.26490/uncp.prospectivauniversitaria.2018.15.867>

Barbera, M. (2019). La vulnerabilidad como categoría en construcción en la jurisprudencia del tribunal europeo de derechos humanos: límites y potencialidad. *Revista De Derecho Comunitario Europeo*, 62, 235-257. <https://doi.org/10.18042/cepc/rdce.62.07>

Beer, C. (2021). Política de género y federalismo en México. *Revista Saap*, 15(2). <https://doi.org/10.46468/rsaap.15.2.a4>

Bellows, A., Lemke, S., Jenderedjian, A., & Scherbaum, V. (2015). Violence as an Under-Recognized Barrier to Women's Realization of Their Right to Adequate Food and Nutrition. *Violence Against Women*, 21, 1194 - 1217. <https://doi.org/10.1177/1077801215591631>.

Campos, A. & Cabezas, A. (2017). El paradigma discursivo en torno a la «víctima de trata». intervención social con mujeres dominicanas en puerto rico. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72(1), 85. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2017.01.003>

Cuvi, N., Guasumbo, J., Arévalo, J., Anilema, L., & Ortega, I. (2021). Violencia de género contra mujeres indígenas del área rural del cantón tena, año 2021. *Más Vita*, 3(3). <https://doi.org/10.47606/acven/mv0075>

Ferrer-Perez, V. & Fiol, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: de la "ceguera" de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29(1), 69-76. <https://doi.org/10.5093/apj2019a3>

Gagnon-Dufresne, M., Pelland, D., Paillé, I., Swasson, S., Isaac, M., Dorion-Laurendeau, M., & Cousineau, M. (2021). Exploring the Intersection of Interpersonal and Structural Violence in the Lives of Indigenous Women from the Mi'gmaq Community of Listuguj: A Partner-Centered Qualitative Study. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3915873>.

García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23(e28600). <https://doi.org/10.14201/eks.28600>

Grant, L. (2023). Legal Violence and the Gendered Necropolitics of Coloniality: Femicide, Socioeconomic Marginalization, and Housing Rights Violations against Indigenous Women in Guatemala and Canada. *Genocide Studies International*, 15, 121 - 144. <https://doi.org/10.3138/gsi-2021-0022>.

Guarderas, P., Delgado, A., Berrú, C., & Placencia, L. (2019). La reparación en casos de violencia de género en Ecuador. apuntes preliminares sobre los desafíos de los centros de atención = reparation in the area of gender-based violence in Ecuador. preliminary notes on the challenges of care centers. *Cuestiones de Género de la Igualdad y la Diferencia*, (14), 149-167. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i14.5821>

Guerrero, J. & Suarez, L. (2021). Análisis de los factores de riesgo que vulneran los derechos humanos de las mujeres mineras de subsistencia y de pequeña escala de oro: estudio de caso, California, Santander. *Luna Azul*, 53, 49-75. <https://doi.org/10.17151/luaz.2021.53.4>

Hurtado, M. (2021). Acceso a las tecnologías digitales para mujeres indígenas rurales. barreras, catalizadores y sueños. <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.dte6>

Llamas, C. & Dato, M. (2020). Las otras víctimas: consecuencias y reconocimiento legal de los menores de edad víctimas de la violencia de género ejercida en el hogar. *Boletín Criminológico*, 26. <https://doi.org/10.24310/boletin-criminologico.2020.v26i2020.9889>

Luebke, J., Kako, P., Lopez, A., Schmitt, M., Dressel, A., Klein, K., & Mkandawire-Vahlmu, L. (2022). Barriers Faced by American Indian Women in Urban Wisconsin in Seeking Help Following an Experience of Intimate Partner Violence. *Violence Against Women*, 29, 2080 - 2103. <https://doi.org/10.1177/10778012221132304>.

Maldonado-García, V., Erazo-Álvarez, J., Pozo-Cabrera, E., & Narváez-Zurita, C. (2020). Violencia económica y patrimonial. acceso a una vida libre de violencia a las mujeres. *Iustitia Socialis*, 5(8), 511. <https://doi.org/10.35381/racji.v5i8.588>

McKinley, C., & Liddell, J. (2022). "Why I Stayed in That Relationship": Barriers to Indigenous Women's Ability to Leave Violent Relationships. *Violence Against Women*, 28, 3352 - 3374. <https://doi.org/10.1177/10778012221104507>.

Fiallo, L. (2018). El derecho humano a una vida libre de violencia para las mujeres indígenas en el marco del pluralismo jurídico. Análisis de sus tensiones en Ecuador. *Confluente. Rivista Di Studi Iberoamericani*, 10(2), 486-512. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/8877>

Muñoz, A. & Vinalay, K. (2022). Personas adultas mayores trabajadoras en México. *Ánfora*, 29(53), 113-140. <https://doi.org/10.30854/anf.v29.n53.2022.934>

Novio, I. & Barbosa, R. (2021). Contenidos de trabajo en violencia de género. una intervención desde contextos sanitarios. *Clínica Contemporánea*, 12(3). <https://doi.org/10.5093/cc2021a18>

Ochoa, A. (2023). Desplazamientos, reparación y resistencia de mujeres indígenas purépechas frente a la agroindustria del aguacate. *Razón Crítica*, (14), 1-21. <https://doi.org/10.21789/25007807.1898>

Olson-Pitawanakwat, B., & Baskin, C. (2020). In Between the Missing and Murdered: The Need for Indigenous-Led Responses to Trafficking. *Affilia*, 36, 10 - 26. <https://doi.org/10.1177/0886109920944526>.

Picq, M. (2012). Between the Dock and a Hard Place: Hazards and Opportunities of Legal Pluralism for Indigenous Women in Ecuador. *Latin American Politics and Society*, 54, 1 - 33. <https://doi.org/10.1111/j.1548-2456.2012.00151.x>.

Pinargote- Zamora M. (2022). Derechos humanos y violencia de género en ecuador. *Revista Científica y Arbitrada de Psicología Nuna Yachay*, 5(10), 2-16. <https://doi.org/10.56124/nuna-yachay.v5i10.0050>

Puma-Usuño, J. & Redrobán-Barreto, W. (2023). Comunidades indígenas y su combate diario ante la discriminación en el ecuador. *593 Digital Publisher Ceit*, 8(2-1), 469-482. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.2.1736>

Radcliffe, S. (2014). El género y la etnicidad como barreras para el desarrollo: mujeres indígenas, acceso a recursos en ecuador en perspectiva latinoamericana.

Eutopía - Revista de Desarrollo Económico Territorial, (5). <https://doi.org/10.17141/eutopia.5.2014.1486>

Ramírez-Veas, B. & Villacrés-López, J. (2023). La atenuación transcendental de la responsabilidad penal en las víctimas de violencia de género. *593 Digital Publisher Ceit*, 8(2-1), 380-392. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.2.1728>

Rincón, T. (2020). Protección del derecho a la propiedad privada de las personas naturales accionistas y socias de empresas en la jurisprudencia de la corte interamericana de derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 31(2). <https://doi.org/10.15359/rldh.31-2.8>

Rojas, C. (2020). Desafíos del sistema interamericano de derechos humanos en tiempos de cólera. *Revista Tribuna Internacional*, 9(17). <https://doi.org/10.5354/0719-482x.2020.55276>

Ruiz, A., Luebke, J., Moore, K., Vann, A., Gonzalez, M., Ochoa-Nordstrum, B., Barbon, R., Gondwe, K., & Mkandawire-Valhmu, L. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on help-seeking behaviours of Indigenous and Black women experiencing intimate partner violence in the United States. *Journal of Advanced Nursing*. <https://doi.org/10.1111/jan.15528>.

Safranoff, A. (2017). Violencia psicológica hacia la mujer: ¿cuáles son los factores que aumentan el riesgo de que exista esta forma de maltrato en la pareja?. *Salud Colectiva*, 13(4), 611. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1145>

Santafe-Troncoso, V., & Tanguila-Andy, A. (2023). Indigenous women's approaches to tourism planning: lessons from Ecuador. *Journal of Sustainable Tourism*, 32, 579 - 597. <https://doi.org/10.1080/09669582.2023.2247580>

Santana, D. & Núñez, A. (2021). La vulneración de derechos, su incidencia en la salud mental de mujeres víctimas de violencia. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 624-637. <https://doi.org/10.51247/st.v4is2.174>

Segura, A., Estrada, C., Roa-Parra, S., & Torres-Jiménez, D. (2022). “tenía que ser mujer”: perspectiva de género y derechos en las violencias de pareja en Bogotá-Colombia. *Prospectiva*, e20212118. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12118>

Tapia, S. (2020). Beyond Carceral Expansion: Survivors' Experiences of Using Specialised Courts for Violence Against Women in Ecuador. *Social & Legal Studies*, 30, 848 - 868. <https://doi.org/10.1177/0964663920973747>.

Tapia, S. (2017). Criminalising violence against women: feminism, penalty, and rights in post neoliberal Ecuador. University of Kent (United Kingdom).

Vázquez, D. & Ortiz, H. (2021). Impunidad, corrupción y derechos humanos. *Perfiles Latinoamericanos*, 29(57). <https://doi.org/10.18504/pl2957-007-2021>

Velásquez, J., Vélez, R., & Peñafiel, S. (2020). Violencia de género en latinoamérica: estrategias para su prevención y erradicación/ gender violence in latin america: strategies for its prevention and eradication. *RCS Revista de Ciencias Sociales*, 260-275. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34662>

Viteri, L. (2020). Enfoque de género, violencia de género y políticas públicas: un acercamiento desde las ciencias sociales al marco jurídico ecuatoriano. *REHUSO Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(1), 19. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i1.2186>

Woods, J. (2018). The stories of our women: Exploring the barriers to Aboriginal women's help seeking in the context of family violence.

LEY DE IN-VERSIONES

INVESTMENT LAW

obra artística

Recibido: 26/05/2025 Aceptado: 27/06/2025

<https://editorial.uaw.edu.ec/ley-de-in-versiones/>

Pablo Javier Tatés Anangonó.

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-6766-8377>

pablotatesanangono@gmail.com

Filiación: Teatro de la Pandemia

Grupo Internacional de Investigación AlMargen

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Carrera de Lengua y Cultura

Quito, Ecuador.



Núm. 3, enero - junio, 2025

ISSN 3028-8584 • e-ISSN 3028-8592

editorial.uaw.edu.ec/revista-cientifica-amawtakuna

editorial@uaw.edu.ec

RESUMEN

El presente trabajo artístico tiene por objetivo sanar el dolor ocasionado por la pérdida de un familiar en de la pandemia del Covid-19. Pare este efecto, se ejercita la memoria individual, sin perder de vista que esta memoria individual se opone a la memoria oficial. Durante los gobiernos de Lenin Moreno y Guillermo Lasso se buscó establecer una memoria oficial, de poca claridad con las cifras y los datos sobre las personas fallecidas con Covid-19. Como metodología se usa una estructura de escritura dramaturgica no aristotélica que parte de un conflicto en marcha y que revela los objetivos de los personajes en un juego de reclamos y conciliaciones. El texto fue presentado, en un formato performático en II Congreso Internacional Virtual de Artes, celebrado en la ciudad de Jaén-España.

PABALBRAS CLAVE

Memoria, teatro, performance, pandemia, Covid-19

ABSTRACT

This artistic work aims to heal the pain caused by the loss of a family member during the COVID-19 pandemic. To this end, individual memory is exercised, without losing sight of the fact that this individual memory is in opposition to official memory. During the governments of Lenin Moreno and Guillermo Lasso, an attempt was made to establish an official memory, with unclear figures and data on those who died from COVID-19. The methodology used is a non-Aristotelian dramaturgical writing structure that begins with an ongoing conflict and reveals the characters' objectives in a game of claims and conciliations. The text was presented in a performative format at the 2nd International Virtual Arts Congress, held in Jaén, Spain.

KEYWORDS

Memory, theater, performance, pandemic, Covid-19

INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia del Covid-19 los gobiernos de Lenin Moreno y Guillermo Lasso desarrollaron estrategias de comunicación con las cuales pretendieron minimizar los efectos causados por la pandemia del Covid-19. Entre las acciones adoptadas, se implementó una política de información y comunicación que no transparentó las cifras de las víctimas a causa de la pandemia. El Observatorio Social del Ecuador sostiene que “el gobierno del Ecuador no garantizó absoluta transparencia durante este período que debió enfrentar la sociedad ecuatoriana” (Observatorio Social del Ecuador, 2025). En cuanto a cifras, advierte que se “registró un total de 104,513 decesos por todas las causas, durante el 2021, con un exceso de 35,353 personas. Eso significa una tasa de mortalidad del exceso de 201.9 por cada 100,000 habitantes” (Observatorio Social del Ecuador, 2025). Mediante el ocultamiento de cifras, se pretendió crear una memoria oficial que exima al gobierno de Moreno de su responsabilidad en el manejo de esta crisis sanitaria.

En plena pandemia Guillermo Lasso sucedió a Moreno en la presidencia. Con la llegada de las vacunas, pero aún bajo los efectos de la pandemia, el expresidente Lasso propuso crear la Ley de Inversiones. Según el gobierno de Lasso, este proyecto buscaba aumentar las cifras de empleo. Paradójicamente, la Ley de Inversiones no garantizaba el empleo adecuado, por el contrario, facilitaba los despidos. La Asamblea Nacional no aprobó este proyecto, pues se consideró que se aprovechaba de la condición vulnerable de las y los trabajadores.

Frente a estas estrategias de gobierno surge “Ley de in-versiones”. La obra es escrita por Pablo Javier Tatés y es dirigida por Alejandra Albán Araujo. Ambos son miembros del Teatro de la Pandemia. La pieza se estrenó en el II Congreso Internacional Virtual de las Artes, celebrado en la ciudad de Jaén-España entre el 18 y 20 de julio del 2022. La obra busca dar sentido a la memoria individual frente a la memoria oficial. Se comprende que la memoria y el arte alivian los dolores de la humanidad.

“Ley de In-versiones” es un ejercicio artístico, específicamente dramático, de texto, de escritura a partir de tensionar la memoria: recordar y ficcionar. Este trabajo se apoya en el pensamiento de Gaborit, quien considera a la “memoria como paso indispensable para obtener salud mental e ir configurando su identidad personal y colectiva...” (Gaborit, 2006, p.10). La memoria es esencial para iniciar un proyecto de vida e iniciar un compromiso consigo mismo, esto tiene un alto al valor terapéutico. Además: “la memoria sirve para dismantelar los mecanismos que hicieron y siguen haciendo posible la barbarie, para luchar contra la impunidad, para recuperar una cierta noción de verdad...” (Gaborit, 2006, p.11).

“Ley de in-versiones” es una memoria de lo acontecido durante la pandemia del Covid 19 entre los años 2020 y 2022. La pieza se centra en la memoria y en la pérdida de un ser querido en la pandemia. El 25 de septiembre de 2020, perdió la vida Irene Jeanneth Tatés Anangonó, hermana del autor de la obra. El monólogo deshilvana temas pendientes, pedidos inacabados y promesas sin atrapar. Es la voz de Irene. Es una forma de resistir y sanar ante las decisiones de un Gobierno que amedrentó, advirtiendo que serán las autoridades quienes decidan quién vive y quién muere en la pandemia.

METODOLOGÍA

Partimos de la idea de Henk Borgdorff que enuncia la Investigación en las artes. Se refiere a la investigación que no asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que ésta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación... Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo. (Borgdorff, 2005, p.10)

Para Alberto Díez “en la investigación artística basada en la práctica los resultados se deben por completo a la práctica artística. Se deben a una mirada, a una intuición, a una perspectiva, a una reflexión, a una actitud, a un bagaje; todas en conversación con la experiencia y con la vida” (Díez, 2019, p.6). Janneke Wesseling amplía este criterio.

La investigación artística es una investigación especulativa. De igual manera, los proyectos de investigación artística tienen a menudo una naturaleza sumamente idiosincrática, pues cada proyecto está basado en una práctica artística específica. La investigación artística es por naturaleza abierta y experimental. Este tipo de investigación no tiene resultados preconcebidos. Formular la pregunta de investigación e intentar responderla no significa que la investigación esté orientada hacia soluciones o que su propósito sea encontrar una respuesta a los problemas sociales. (Wesseling, 2019, p.159)

Para la escritura del texto se usó una estructura no aristotélica. Las premisas para desarrollar esta parte fueron: 1. Alguien le reclama algo a alguien. 2. Esta persona que reclama se concilia.

3. La persona que desencadenó la acción, vuelve a reclamar. 4. Se menciona una lista de lugares absurdos. 5. Hay una segunda conciliación. En esta estructura, el conflicto está en marcha y los objetivos de los personajes van apareciendo como las piezas de un rompecabezas. En este caso se pensó en ¿cómo sería un último diálogo entre el autor de la obra y su hermana, antes de fallecer?

Finalmente, se elabora una puesta en escena en la que se elabora un dispositivo performativo. La confrontación con el público de esta puesta permite medir su impacto no solo en la memoria del creador sino del público.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El texto

En este apartado se presenta el ejercicio de escritura, el texto en clave de monólogo en el cual Paola (personaje ficticio de la obra) mantiene un último diálogo con su hermano. En este ejercicio se vuelvan recuerdos, emociones, sentires y pre-sentires.

Ley de in-versiones

Dramaturgia y cuerpo en escena: Pablo Javier Tatés

Creación de dispositivo y Codirección: Alejandra Albán Araujo

ESCENA 1

Paola permanece sentada al filo de la cama de hospital. Viste una bata médica gris. Lleva una máscara de oxígeno que repetidas veces se lleva a la boca para respirar. Un par de pantuflas viejas permanecen el piso. Un velador de metal y despostillado la acompaña, así como un par de biombos médicos de tela en los que se proyectan las sombras de los médicos y enfermeras del hospital.

Las puertas deben permanecer cerradas. Cuando las cierres, revisa que no haya pequeños dedos que puedan quedar remordidos. Ya tienes seis años y puedes cerrar una puerta. ¿Cuántas letras del alfabeto ya conoces? ¿Cuántos números?

Tienes contactos, puedes hablar con ellos... ¡Acuérdate de aquella tarde en que te pasé ese vaso con agua! ¡Entiendo, mucho peso cayó sobre ti, el hermano mayor! No te reconocí cuando me miraste con esos ojos llenos de lágrimas.

Te hablé con voz suave y relajé mi mano sobre tu hombro. Ahí estaba yo para ayudarte. ¡No lo olvides nunca! ¡Tú tienes amigos médicos, ellos pudieron pasarme a otro hospital!, ¡ah!, y tus amigos de la prensa: ¡tenías que ayudarme a hacer un escándalo! Acá a las enfermeras no les importa nada, esta sonda se pudre, no puedo respirar, mientras tú miras las montañas desde tu ventana y te lamentas de no tener vidrios que frenen el viento de verano. Acá no nos dan comer, se quejan de que el gobierno no les paga. ¡Ey!, ¿a dónde va mi dinero? Ellos se ríen, se ríen de nosotros, se ríen de ti, se ríen de todas esas canas que te han salido golpe, de lo viejo que te ha puesto el encierro.

¡Cobarde!, ni siquiera te atreves a invitarme a tus sueños.

El mar está abierto. Podemos caminar hasta China. Quiero conocer la ciudad prohibida y la muralla.

Prefieres soñar con serpientes que te atacan, prefieres soñar con que caes de un precipicio, ¡hasta soñaste con tu propio velorio!, pero, no eres capaz de escucharme en tus sueños. Si quieres yo pago el café, pero a que no te atreves a verme sentada a la mesa frente a ti. ¿A qué le temes? ¿A qué le temes? Creo que en el fondo no soportas que haya triunfado, a mi manera, tengo una hija, se llama Susana, ella está presa, y fiel a la historia de la tragedia griega, tú, su tío es cómplice del encierro que ella vive. ¡No haces ni harás nada por ella!

Susana no come, no enciende la cámara en las clases, despierta cansada y prefiere dormir. Por la noche se conecta para jugar en línea hasta que amanece. Apenas me escribe. Apenas le escribo. No quiero que me vea a segundos de morir.

1. Tus pensamientos de autodestrucción
2. Tu cuero cabelludo lleno de caspa
3. Tu cabello enredado
4. Las lágrimas de mi padre cuando yo muera
5. La apatía de Susana con el mundo
6. La tos de mi madre
7. Las manos del hombre que me abusó
8. Los zapatos de la profesora que me enseñó los números
9. El papel que una rata convirtió en nido
10. El dedo que fue mordido por la serpiente

ESCENA 2

Cuando me levante regresaré a Nueva York. Viajar es emocionante, nada que ver con ir al Tingo o a La Merced. Allá sí hace frío, te congelas más que un cadáver. Quiero ir en Navidad, aprender, a patinar en esas pistas de hielo enormes y ver como prenden ese árbol grandote que aparece en las películas. ¡Vas a ver!, voy a viajar y nadie me va a detener.

¡Yo no me gané este viaje! ¡Señorita!, ¿me escucha? ¿Por qué la azafata viste como enfermera?. Este es el viaje más incómodo de mi vida. ¿Cómo será allá? ¿Será cierto lo que dicen? Que es maravilloso, por eso absolutamente nadie regresa y prefiere quedarse allá, esperando a los hijos, a la esposa, a la familia. Si es como dicen, yo me quedo, darán viendo a la Susana, que duerma temprano, que haga los deberes, que coma... cuando crezca, cuando termine de vivir, cuando termine de amar, que me

venga a visitar, supongo que yo ya tendré casa propia para recibirla.

ESCENA 3

Siempre me pregunté por qué tan incisiva, hiriente y delgada eres. Yo me voy, pero espero que llegue el día en que te despachen, en que ya jamás recurran a ti. ¿Qué es para ti el dolor? ¿Qué debemos pensar cuando te insertas en nuestra piel? He pensado en que podemos ser injustos contigo, pero no lo niegues, siempre provocas miedo.

ESCENA FINAL

Anoche soñé que terminaste tu casa. Te veía feliz, tratando de darle vida a tu espacio. ¿Qué final te gustaría para mí? Era de noche y parecía que la casa estaba en un despeñadero. Creo que siempre te has sentido así, al borde del despeñadero. ¡Deja de ser trágico! No me lo vas a creer, pero, en medio de la calle alguien construyo una piscina blanca, triangular, bellamente iluminada desde el fondo. Tocaste el agua dos veces y estaba caliente, te animaste a nadar, pero justo apareció papá. Ya sabes cómo es él, va desconfiado por la vida: “¡no, no, no, ahí abajo hay tierra!”, dijo. De regreso a casa papá te mostró dos serpientes feas en la tierra. Una de ellas se movió muy rápido, parecía que tenía piernas y te golpeó en el hombro. ¿Me decías que llevas casi un mes con el hombro adolorido, ¿verdad? Ves, es una señal. No te moviste, te quedaste quieto, en otro sueño seguro te despertabas gritando y pateando las sábanas, pero esta vez no. Abriste los ojos, tu habitación estaba oscura, abrazaste la almohada y pensaste... antes de decirte lo que pensaste, te aclaro: seguías en el sueño, aun no salías de él ni despertabas del todo: “Las serpientes son el símbolo de la sabiduría, cuando las veo en mis sueños, me dicen que medite, que aquiete algo que estoy haciendo mal. Mañana mismo dejo de escribirle a esa mujer, yo no voy a misa, no sé para qué quiero enredarme con alguien que fue la abanderada de uno los mejores colegios de monjas de esta ciudad. ¿Por qué habrá tanto colegio de monja y cura?”.

¡Qué curioso!, ya no estoy entre ustedes y quieres que te de voz. Se supones que tú sigues vivo, ¿por qué recurres a mí para que te escuchen? A veces temo que me uses, así que esta vez hablaré por ti: cuando empezó esta pandemia tuve miedo de dormir. Me aterraban aquellos relatos de personas que se acostaron la noche anterior sin ninguna novedad, pero que a primeras horas de la mañana despertaron ahogados, sin poder respirar, con dolores extremos, como si tuvieran las costillas rotas. Hice de todo para no dormir: ver películas, tomar café, intentar chatear con personas desconocidas... hasta conduje un programa de opinión que nadie veía en redes. Pero ahora quiero dormirme, a cualquier hora, no me importa si me llaman o me escriben. Deja sonar al despertador, en pocos minutos nos llevará el silencio. Telón.

El deshilar

La infancia es el puerto de salida del texto. En el ejercicio de escritura se toca un pequeño recuerdo, propio de esta época, lleno de complicidad y que da cuenta de una relación cómplice y de apoyo entre hermanos. La tibia alegría de la infancia se diluye con la llegada de la pandemia y el sistema sanitario que la enfrenta.

Durante su padecimiento, Irene Tatés mantuvo contacto mediante WhatsApp con sus familiares. Lo hizo desde el hospital del IESS Carlos Andrade Marín y posteriormente desde la clínica Cotocollao. A través de sus mensajes dio cuenta de una emergencia sanitaria que sobrepasó la capacidad de respuesta de estos hospitales. Sus mensajes estaban cargados de miedo debido a la falta de personal y recursos en los hospitales, para enfrentar la condición médica de ella y de decenas de pacientes que la acompañaban. Esta sensación de miedo, abandono y desamparo se recoge en la primera escena. Surge un sentimiento de impotencia antes las escasas y nulas respuestas que los médicos dan a su condición. Sin embargo, su voz, al igual que la de muchos enfermos, pretende llegar a las altas esferas.

En la escena dos aparece la migración como una realidad nacional, como legítima aspiración de toda ecuatoriana y ecuatoriano que siente que su país no le ha garantizado una vida justa. En esta escena el personaje remora la experiencia de haber migrado por motivos de estudios y ve a la migración como una opción que puede mejorar la calidad de vida de su hija adolescente. El personaje observa a su hija atrapada en la dinámica de las relaciones mediadas por la tecnología y de una educación virtual, de la cual, no espera mucho.

La escena tres es un diálogo que Irene entabla con una aguja de hospital. Irene trata a la aguja como un ser frío, repulsivo, hiriente. Es una metáfora del sistema de ese momento: penetrante, calculador y sin empatía. La escritura dramática permite estas licencias, dar vida y características humanas a lo inanimado, a través de un diálogo como este.

En la escena final el autor declara sus miedos de pandemia, así como sus impotencias y sueños. En esta final cobra más cuerpo la reverencia al mundo onírico, a la importancia que se da al subconsciente a través de los sueños. El autor se vale de la voz de su hermana para confesar su sentimiento de derrota ante la pandemia. Volcar esas confesiones al papel, le permiten al autor tomar distancia de su propio miedo e iniciar un ritual que le permita asumir, de forma sana, la memoria. Este ritual consistió en la puesta en escena de "Ley de Inversiones", bajo la dirección de Alejandra Albán.

El ritual del montaje

Luego de la escritura del texto de la obra, en realidad, una carta a un ser querido y ausente, se trabajó en la puesta en escena. Alejandra Albán propuso un dispositivo performativo, ya que no se quería una puesta en escena tradicional ni naturalista. Se consideró que la muerte se oponía a la memoria, así que el primer paso fue elegir tres imágenes en torno a la muerte:

- “Saltimbanquis”, de Gustave Doré. La pieza recoge el desconcierto de un padre, el sufrimiento de una madre y la agonía de un niño que está por morir luego de sufrir un accidente.
- “Iván el terrible y su hijo”, de Illia Replín. En esta obra la violencia, la muerte y la locura se conjugan de manera sobrecogedora.
- Finalmente, la fotografía de un niño que trata de animar a su padre, abatido a tiros por un grupo de delincuentes, frente a un cajero del banco Pichincha en la ciudad de Ibarra. El hecho ocurrió el 19 de abril del 2022.

El segundo paso fue interpretar desde la expresión corporal cada una de estas pinturas. Tatés eligió a uno de los personajes de cada obra y le dio movimiento, forma y vida, creando una secuencia de movimientos que se grabó por separado. Luego, las tres escenas fueron superpuestas, creando así, un solo video que funcionó como un dispositivo performático de soporte. Este trabajo se realizó durante cinco ensayos de al menos dos horas de duración.

La función de “Ley de In-versiones” inicia en la obscuridad, con una capa sonora. Se escucha el discurso del expresidente Guillermo Lasso Mendoza en el lanzamiento de la Ley de Inversiones.

Tranquilidad en la familia, estabilidad en la familia. Puedes salir el fin de semana a jugar al parque con los hijos, a comprarles una bicicleta a comprarles un juguete, de repente, también, para salir con tu esposa, para salir con tu esposo, felices el fin de semana, a pasear, porque saben que tienen un empleo, porque tienen una oportunidad. Apenas tres de cada diez ecuatorianos tienen ese empleo, ustedes son parte de esa minoría: tres de cada diez ecuatorianos. Pero tenemos a siete de cada diez que no tienen un empleo, y sufren y sienten angustia y sienten ansiedad. Venía para acá y acabo de encontrarme un mensaje en mi teléfono, diciéndome: presidente, no aguanto más, ayúdeme quiero un empleo. (Lasso: 2022)

A continuación, se proyecta el dispositivo performático sobre una pared blanca de fondo. Bajo un cenital blanco, Alejandra Albán Araujo interpreta a Paola, haciendo una lectura del texto. Frente a ella, bajo otro cenital, Pablo Javier Tatés interpreta el texto desde la expresión corporal, haciendo carne las palabras. Al final de la lectura se echa mano del grafiti sobre la pared blanca: “Nunca más Lasso. Nunca más Moreno. La dignidad vale más que la blanquitud de tus paredes”.

Esta puesta en escena fue grabada sin público y presentada de modo virtual en II Congreso Internacional Virtual de Artes, celebrado en la ciudad de Jaén-España. El 21 de julio de 2022 se montó la obra para las y los estudiantes de la Facultad de Artes de la Universidad Central. Al cabo de esta presentación se realizó un foro con los asistentes.

Las y los estudiantes expresaron su sentimiento de solidaridad y empatía con los autores de “Ley de In-versiones”. Muchos activaron su memoria con respecto a lo que les ocurrió en la pandemia, y contaron de lo familiar que les resultó ver el miedo al encierro, la ansiedad, la pena de perder a familiares y la incertidumbre. El evento académico se transformó en un espacio de empatía, en el cual, las y los estudiantes pudieron hacer memoria y hablar de sus miedos a causa de la pandemia. Este acto de bondad, de confesar y soltar, de dar y recibir un testimonio, generó un efecto reparador y sanador en los creadores de la obra. Entre las y los estudiantes se despertó un sentido de identidad, apoyo y solidaridad después de compartir memorias y experiencias similares.





Alejandra Albán y Pablo Javier Tatés al final de la función de “Ley de Inversiones”. La presentación realizada en el aula de Teatro 1 de la Facultad de Artes, generó malestar en la decana de la Facultad de Artes y el director de la carrera de Artes Escénicas, pues asumieron que este era un ataque anónimo dirigido a las autoridades, a pesar de que el propio director de carrera estaba enterado con antelación del acto y autorizó la presentación.

BIBLIOGRAFÍA

Borgdorff, H. (2005). El debate sobre la investigación en las artes. Amsterdam School of the Arts.

Gaborit, M. (2006). Memoria histórica: Relato desde las víctimas. Pensamiento Psicológico, vol. 2, (6), 7-20.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC (2024). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU). Link: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2024/Trimestre_I/2024_I_Trimestre_Mercado_Laboral.pdf

Lasso, G. (23 de febrero 2022). Presidencia de la República. Presentación de la Ley de Inversiones. Link: <https://www.youtube.com/live/g7q2OPtyLYM?si=v-i4X2kuII8zevw->

Observatorio Social del Ecuador. (2022) Personas fallecidas por coronavirus en Ecuador. Link:

<https://www.covid19ecuador.org/fallecidos>

Wesseling, J. (2019). Investigación y práctica artística. Maneras y ejercicios. En S. Fullaondo (Ed.), Piscina (pp. 150-162). Bilbao. España. LaSia.

SOMOS PARTE DE



DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARITY
RESOURCES





AmawtayWasi

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL
DE LAS NACIONALIDADES
Y PUEBLOS INDÍGENAS

AmawtayWasi  Editorial

Educación Superior
Intercultural y Comunitaria



www.uaw.edu.ec



informacion@uaw.edu.ec



Universidad Amawtay Wasi